



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

**ANÁLISE CRÍTICA E MULTIMODAL DA ANIMAÇÃO “NANA &
NILO” EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISTAS
NAS SÉRIES INICIAIS**

AFRO DIOGO

*Sob a Orientação do Professor Doutor
Fábio José Paz da Rosa*

Texto de Defesa apresentado como
requisito parcial para obtenção do grau
de **Mestre em Educação**, no Curso de
Pós- Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares,
Área de Concentração em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Outubro de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D591a Diogo, Afro, 1998-
Análise crítica e multimodal da animação "Nana & Nilo"
em perspectivas decoloniais e antirracistas nas
séries iniciais / Afro Diogo. - Seropédica; Nova
Iguáçu, 2025.
117 f.: il.

Orientador: Fábio José Paz da Rosa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2025.

1. Nana e Nilo. 2. Cinema Negro de Animação. 3.
Análise Crítica e Multimodal dos Discursos. 4.
Pedagogia Decolonial. 5. Animação Infantil. I. Rosa,
Fábio José Paz da, 1983-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



TERMO N° 909 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.061094/2025-82

Seropédica-RJ, 17 de outubro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

Afro Diogo

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14/10/2025

Membros da banca:

FABIO JOSE PAZ DA ROSA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ADILBENIA FREIRE MACHADO. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

CLAUDIA MIRANDA. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 17/10/2025 21:05)
ADILBENIA FREIRE MACHADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1230788

(Assinado digitalmente em 17/10/2025 17:57)
FABIO JOSE PAZ DA ROSA
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - TITULAR
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matrícula: 1410642

(Assinado digitalmente em 20/10/2025 20:44)
RENATO NOGUEIRA DOS SANTOS JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1306589

(Assinado digitalmente em 27/10/2025 19:59)
CLAUDIA MIRANDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 839.681.057-53

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela capacitação e fortalecimento ao longo desta trajetória. Expresso minha gratidão à minha mãe, pelo cuidado e zelo constantes.

Dirijo um agradecimento especial ao Prof. Dr. Fábio José Paz da Rosa, que me acompanha desde a graduação compartilhando saberes.

Agradeço à banca examinadora composta pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Miranda (UNIRIO), Prof.^a Dr.^a Adilbênia Freire Machado (UFRRJ) e Prof. Dr. Renato Nogueira (UFRRJ) pelo rigor, pelas orientações e pelo comprometimento demonstrado neste processo.

RESUMO

DIOGO, Afro. **Análise crítica e multimodal da animação “Nana & Nilo” em perspectivas decoloniais e antirracistas nas séries iniciais.** 2025. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

A presente dissertação realiza uma Análise Crítica e Multimodal da animação “Nana & Nilo” em perspectivas decoloniais e antirracistas nas séries iniciais da educação básica. Partindo do reconhecimento da histórica invisibilização de corpos e culturas negras no audiovisual infantil, o estudo tem como objetivos compreender a reelaboração dos conhecimentos curriculares, nas Séries Iniciais, em uma perspectiva decolonial e antirracista a partir da animação Nana & Nilo, debater os processos de construção e desconstrução do racismo estrutural por meio da análise de produções audiovisuais voltadas para o público infantil e contextualizar a produção de presença negra nas audiovisualidades infantis brasileiras, trazendo diversidade epistemológica a partir da animação “Nana & Nilo”. Para tanto, a pesquisa adota como metodologia a Análise Crítica e Multimodal dos Discursos (Lopes; Gonzalez, 2016), apoiada na Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006) e na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), de modo a examinar as dimensões verbal, imagética e social da obra. A investigação foi aplicada em uma turma de 5º ano do ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ), por meio da exibição de episódios da animação Nana & Nilo, rodas de conversa e produções artísticas do corpo discente. Os resultados apontaram que, apesar de resistências iniciais, as atividades favoreceram a consciência crítica e o protagonismo estudantil, ampliaram o repertório cultural com referências africanas e afro- brasileiras e estimularam a valorização da diversidade étnico-racial no espaço escolar. As análises evidenciaram que a presença de personagens negros protagonistas, a celebração da ancestralidade africana e a abordagem de temas socioambientais contribuem para o letramento racial desde a infância, fortalecendo a valorização de estéticas plurais nas crianças e oferecendo alternativas às narrativas eurocentradas dominantes. Como conclusão, destaca-se que o Cinema Negro de Animação se constitui em possibilidade pedagógica potente para romper com estereótipos, fomentar identidades positivas e consolidar práticas educativas comprometidas com a luta antirracista. O estudo reforça, portanto, a relevância de produções audiovisuais plurais no contexto escolar e a necessidade de políticas educacionais que assegurem a implementação da Lei 10.639/03, ampliando a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Palavras-chave: Nana e Nilo; Cinema Negro de Animação; Análise Crítica e Multimodal dos Discursos; Pedagogia Decolonial; Animação Infantil.

ABSTRACT

DIOGO, Afro. **A Critical and Multimodal Analysis of the Animation “Nana & Nilo” from Decolonial and Anti-Racist Perspectives in Early Elementary Education.** 2025. 117 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

This thesis presents a Critical and Multimodal Analysis of the animation “Nana & Nilo” from decolonial and anti-racist perspectives, focusing on early years of basic education. Recognizing the historical invisibilization of Black bodies and cultures in children’s audiovisual media, the study aims to understand the reworking of curricular knowledge through a decolonial and anti-racist lens in the early grades, using Nana & Nilo as a case study. It seeks to discuss the processes of constructing and deconstructing structural racism through the analysis of children’s audiovisual productions and to contextualize the representation of Black presence in Brazilian children’s audiovisual narratives, bringing epistemological diversity through the animation “Nana & Nilo.” The research adopts the methodology of Critical and Multimodal Discourse Analysis (Lopes; Gonzalez, 2016), supported by the Grammar of Visual Design (Kress; Van Leeuwen, 2006) and Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001), in order to examine the verbal, visual, and social dimensions of the work. The study was implemented in a 5th-grade classroom in Duque de Caxias (RJ), through the screening of Nana & Nilo episodes, discussion circles, and artistic productions by the students. The results indicated that, despite initial resistance, the activities promoted critical awareness and student protagonism, expanded cultural repertoires with African and Afro-Brazilian references, and encouraged the appreciation of ethnic-racial diversity within the school environment. The analyses revealed that the presence of Black protagonists, the celebration of African ancestry, and the inclusion of socio-environmental themes contribute to racial literacy from early childhood. These elements help foster the appreciation of plural aesthetics among children and provide alternatives to dominant Eurocentric narratives. In conclusion, the thesis highlights that Black Animation Cinema constitutes a powerful pedagogical tool to challenge stereotypes, promote positive identities, and support educational practices committed to the anti-racist struggle. The study thus reinforces the importance of diverse audiovisual productions in schools and the need for educational policies that ensure the implementation of Law 10.639/03, expanding the inclusion of Afro-Brazilian history and culture in school curricula.

Keywords: Nana & Nilo; Black Animation Cinema; Critical and Multimodal Discourse Analysis; Decolonial Pedagogy; Children’s Animation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tirinha sobre a importância do brincar.....	70
Figura 2 - Guardiões das nossas histórias.....	71
Figura 3 - Crítica às queimadas	72
Figura 4 – Cena do desmatamento em Nana & Nilo e o tempo de brincar.....	73
Figura 5 – Cena de Nana & Nilo e os animais	75
Figura 6– Cena de Nana e Nilo na Cidade Verde.....	76
Figura 7 – Tainara	84
Figura 8 – Sequência do episódio com Tainara.....	84
Figura 9 – Ana Luiza	85
Figura 10 – Moana.....	85
Figura 11 - Sequência do episódio com Moana	86
Figura 12 – Segunda parte da sequência do episódio com Moana.....	86
Figura 13 – Nilo e João.....	89
Figura 14 – Loki	90
Figura 15– Naruto.....	91
Figura 16 – Continuidade da figura de Naruto	91
Figura 17 - Desenho representando o Afoxé/Xequerê	94
Figura 18 - Desenho representando o Tambor Falante.....	95
Figura 19 - Desenho representando o Atabaque.....	95
Figura 20 - História em Quadrinho: Cuidando da Cidade Verde com Nana e Nilo.....	99
Figura 21 - História em Quadrinho: Nana e Nilo e o novo amigo Kayo.....	102
Figura 22 - História em Quadrinho - Nana e Nilo: A Cidade Verde e o mundo perdido.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica dos Discursos

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

FNB – Frente Negra Brasileira

GDV – Gramática do Design Visual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional M/C – Modernidade/Colonialidade

MN – Movimento Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

PPGCOM – Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal

Fluminense PPGL/UCPel – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica

de Pelotas SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade

Racial SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da

Igualdade Racial TEN – Teatro Experimental do Negro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.2 Justificativa.....	21
1.3 Revisão da literatura.....	27
1.4 Fundamentação teórica.....	32
1.5 Metodologia.....	36
2. PEDAGOGIA ENGAJADA E PEDAGOGIA DECOLONIAL CONTRIBUINDO PARA UM CENÁRIO AFETIVO NO ÂMBITO ESCOLAR.....	39
2.1. Pedagogia engajada e sua possibilidade de proporcionar afetividade na aprendizagem	39
2.2. Pedagogia decolonial e sua contribuição para ruptura de um cenário educacional colonizado	48
2.3 Resistir para existir: importância do debate afrorreferenciado para o reconhecimento, a manutenção e a ampliação de direitos políticos e sociais	58
3. LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO A PARTIR DA ANIMAÇÃO <i>NANA & NILO</i>	64
3.1. O cinema negro de animação enquanto pedagogia decolonial e antirracista.....	66
3.2. Análise crítica e multimodal de tirinhas e cenas da animação <i>Nana & Nilo</i>	67
3.3. Análise Crítica e Multimodal com a Animação <i>Nana e Nilo</i> no contexto escolar das Séries Iniciais	77
3.3.1. Descrição do contexto da intervenção.....	77
3.3.2. Exibição da animação, interações em roda de conversa e percepções observadas no processo	81
3.3.3. Análise crítica e multimodal das produções dos participantes sobre o episódio “ <i>Nana e Nilo e o tempo de brincar</i> ”	83
3.3.4. Análise crítica e multimodal das produções dos participantes sobre o episódio “ <i>Nana e Nilo e os animais</i> ”....	93
3.3.5. Análise crítica e multimodal das produções dos participantes sobre o episódio “ <i>Nana & Nilo na Cidade Verde</i> ”	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	112
REFERÊNCIAS DE VÍDEOS.....	117

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve em diálogo com a área da educação e das relações étnico-raciais. Nesta linha de investigação, o estudo se volta para a ressignificação do protagonismo negro na animação infantil “*Nana & Nilo*”. O tema nasceu da necessidade de compreender que tipo de educação se constrói no imaginário das crianças ao obterem contato com audiovisualidades negras e que divergem das construções imagéticas padronizadas numa beleza europeia, na qual o povo negro tende a ocupar a falta de destaque e o lugar subalterno das cenas. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a reelaboração dos conhecimentos curriculares em uma perspectiva decolonial e antirracista nas Séries Iniciais a partir da animação *Nana & Nilo*. Além do mais, também se faz presente a necessidade de contribuir com a oferta de animações atravessadas por epistemologias outras que valorizem as diferenças étnicas da sociedade contemporânea e proponha o protagonismo negro, rompendo com os ideais de beleza eurocêntricos e estadunidense que há anos são ofertados ao público infantil. Pretende-se com a pesquisa levantar questionamentos cabíveis de reflexões, tais como: Quem dita o que será transmitido através da mídia televisiva brasileira? Como o racismo se estende para as produções audiovisuais? Como contribuir para mudança de um cenário repleto por audiovisualidades coloniais ofertado ao público infantil brasileiro?

De forma mais específica, nesta dissertação, pretendeu-se:

- Analisar a produção de conhecimentos curriculares e didáticos a partir da animação “*Nana & Nilo*”;
- Debater os processos de construção e desconstrução do racismo estrutural por meio da análise de produções audiovisuais voltadas para o público infantil em diálogo com a Pedagogia Decolonial;
- Contextualizar a produção de presença negra nas audiovisualidades infantis brasileiras, trazendo diversidade epistemológica a partir da animação “*Nana & Nilo*”.

Ao se analisar trajetórias de mulheres e homens como seres sociais, é possível perceber que alguns aspectos corroboraram para a construção de relações interpessoais, como as possibilidades de convívio em espaços de sociabilidade e a vinculação, voluntária ou compulsória, as aldeias, comunidades políticas ou religiosas. Tais territórios, ainda que tenham incutido nos sujeitos o senso de pertencimento a determinados coletivos, também propiciaram o surgimento de dispositivos de

segregação e controle de grupos.

Pautado pelo senso de pertencimento a determinados grupos e, sobretudo, pelo desejo de controle territorial, principiou-se o século XV, marcado pelo início da expansão econômica mercantilista ultramarina, que resultou no início da colonização das terras ameríndias. Esse momento histórico destaca-se pela imposição do homem caucasiano europeu como sujeito universal, o que se alinha à noção de colonialidade do ser, problematizada por Aníbal Quijano (2005). Segundo o autor, a colonialidade não se limita ao domínio político ou econômico, mas se manifesta também na desumanização de sujeitos racializados, negando a plena condição de existência e conhecimento (Quijano, 2005). Esse processo não apenas inferiorizou culturas e saberes não europeus, mas também restringiu a possibilidade de reconhecimento pleno desses sujeitos dentro da estrutura social, lançando conhecimentos e culturas não europeias à marginalidade, reforçando a hierarquia racial.

Assim, ao conceber os termos “diferente” e “selvagem” como correlatos, o colonialismo europeu, por meio de um processo contínuo e flagrantemente autoritário, impôs o modelo de uma suposta civilização e educação superiores aos demais povos. A partir daí, tendo-se por base os valores e aspirações de um povo que se nomeou soberano pela supremacia racial, erigiu-se o ideal que ora se entendia como raça, que resultou em colonizações, processos escravocratas e no aniquilamento de sujeitos e culturas consideradas subalternizadas ao redor do mundo, incluindo a falta de acesso à educação sistematizada.

Iolanda Oliveira (2019) evidencia que desde o período colonial, a educação no Brasil era destinada aos grupos dominantes da época, tendo o intuito de levar à formação intelectual para os/as filhos/as das elites. Até mesmo na época imperial e nos anos seguintes após a abolição dos(as) escravizados(as), o direito de estudar dos negros e das negras ainda era proibido, visto que, esses indivíduos eram considerados não cidadãos (Oliveira, 2019).

Outro detalhe a ser mencionado, é que vários estados brasileiros criaram legislações às quais o povo negro não poderia ter acesso à educação básica, visto que:

[...] em 1937, o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José de Souza, sancionou no mesmo ano, a Lei nº 1 que faz a determinação seguinte para a instrução primária: “Art. 3º. São proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º “todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos”. Portanto retira do negro, toda e qualquer possibilidade de frequentar a escola pública nesta província. (Oliveira, 2019, p. 155)

Foi, também, em função da lógica da colonialidade e de seus desdobramentos que a sociedade brasileira se consolidou sob forte base escravocrata. Sua lógica encontra-se enraizada na estrutura social, constituindo as bases do que conhecemos como racismo estrutural. Logo, é fundamental que, para além da ampliação do debate, haja a proposição de ações que visem à problematização desta lógica excludente com vias a sua superação. Assim, por meio de políticas públicas de Estado, torna-se possível a inserção qualitativa e equitativa da população negra na sociedade.

Ao refletir sobre as possibilidades de políticas públicas para a população negra brasileira, é de suma importância compreender a luta do Movimento Negro nessa trajetória de concretização de direitos. O Movimento Negro, bem como afirma Nilma Lino Gomes (2017), é pensado como um agente educador que possibilita a produção e articulação de saberes emancipatórios. Tratando- se de um importante movimento na história da população brasileira, o Movimento Negro consiste em diferentes formas de articular e organizar politicamente mulheres e homens, negras e negros, na luta pela superação do racismo. Dentre inúmeras pautas buscadas por esse movimento, destaca-se a possibilidade de articular conhecimentos a partir das inter-relações africana na diáspora. Nilma Lino Gomes¹ discorre sobre fatos cruciais para a população negra brasileira ao decorrer dos anos. Dito isso, é possível dialogar com as ideias da autora para maior compreensão a respeito do Movimento Negro na sociedade brasileira, visto que:

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (Gomes, 2017, p. 27)

Sendo assim, ainda que o Movimento Negro assuma em alguns momentos, um viés cultural, religioso, artístico, recreativo e assistencial, ele é principalmente um movimento político de mobilização racial, pois:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social

¹ Nilma Lino Gomes foi primeira mulher negra a ser reitora de uma universidade pública brasileira em 2013 na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Nilma é pedagoga, pós-doutora e escritora, com obras renomadas, tais como “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”.

ressignifica e politiza raça, dando-lhe um trato emancipatório não inferiorizante. (Gomes, 2017, p. 21)

Um coletivo voltado à valorização da presença negra na história que também almeja exaltar a cultura negra e africana, sua ancestralidade e as religiões, é entendido como parte do Movimento Negro. Além disso, “é preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo” (Gomes, 2017, p. 24)

Tendo destacado a importância da atuação do Movimento Negro para as causas raciais na sociedade brasileira, torna-se necessário ainda, enfatizar que essa luta se estendeu de forma assídua para o cenário educacional, visto que, dentro desse movimento a educação é entendida “como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social” (Gomes, 2017, p. 25). A necessidade de destacar as ações desse movimento faz com que se perpetue o entendimento de que as denúncias e os debates sobre o racismo e a discriminação étnico-racial, possivelmente nunca teriam sido pauta na política e justiça brasileira sem as ações desenvolvidas por esse coletivo. Nesse sentido, é necessário compreender:

[...] a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações. (Gomes, 2017, p. 23)

Vale ressaltar, a importante ascensão das/os negras e negros através dos meios midiáticos como jornais e rádios por volta dos anos iniciais do século XX, no qual tais ações se consolidavam como características emancipatórias e de resistência na época. Ademais, a associação de caráter político, informativo e benéfico intitulada Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo no ano de 1931, teve um importante papel na formação educacional através da alfabetização e criação de escolas e cursos para crianças, jovens e adultos negros e negras da época, visto que essa população se encontrava à margem da sociedade, da política e da cultura. Além dessa vertente educacional, a FNB se destacou por sua presença na imprensa negra, produzindo jornais e boletins informativos que promoviam a conscientização, fortaleciam a identidade e denunciavam desigualdades. A luta pela inclusão da população negra no mercado de trabalho, por meio de debates, campanhas e reivindicações, visando à melhoria das condições de trabalho e à ampliação das oportunidades socioeconômicas, foi outro aspecto crucial.

Nesse afã, destaco que o Movimento Negro, ao começar a ocupar espaços no contexto

nacional, seja através da mídia, da cultura, das religiões ou dos partidos políticos, buscou enfatizar sempre a educação como possibilidade de resistência, visando majoritariamente à alfabetização da população negra brasileira. Um exemplo marcante é o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias do Nascimento, com o intuito de desenvolver a arte cênica numa perspectiva afro-brasileira, valorizando as identidades e narrativas do povo negro. Abdias percebeu que grande parte das pessoas que procuravam participar do TEN não eram alfabetizadas, assim, o teatro assumiu também um papel educacional, promovendo cursos, debates e ações voltadas à alfabetização. Dessa forma, o TEN não apenas produziu peças e temas teatrais voltados para questões afro-brasileiras, mas também consolidou um espaço no qual a educação se desenvolvia e se ampliava por meio da arte, articulando cultura, resistência e emancipação (Nascimento, 2004).

Ainda convém mencionar, que o Movimento Negro Unificado (MNU) surge em 1978, em pleno regime militar brasileiro, em um contexto de forte repressão política e censura, mas também de agitação das lutas sociais por direitos civis. Sua criação foi motivada por casos de violência policial e racismo explícito, como o assassinato do jovem Robson Silveira da Luz em São Paulo. No dia 7 de julho daquele ano, militantes, artistas, intelectuais e líderes comunitários realizaram uma manifestação histórica nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo para condenar o racismo e a violência policial, evento que ficou conhecido como o marco para o MNU. Nesse contexto, o Movimento Negro Unificado se firmou como a principal organização nacional de combate ao racismo, defesa da cidadania e valorização da cultura afro-brasileira (Domingues, 2007). Assim sendo, em virtude do forte impacto do MNU na população brasileira, evidenciou-se toda “uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”. (Gomes, 2017, p. 32).

Ainda convém lembrar que em decorrência da forte movimentação em prol da solicitação de políticas de ações afirmativas ao decorrer da década de 1990, o Movimento Negro se enunciou enquanto uma importante ação organizacional que conseguiu mobilizar o ingresso cada vez mais expressivo de pessoas negras nas universidades públicas. Além disso, o MN também teve veemente influência na aprovação da Lei 10.639/03, garantindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas do país, que posteriormente viria a ser alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Portanto, torna-se válido destacar que “o movimento negro é um dos principais atores políticos

que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta". (Gomes, 2017, 20).

Em suma, o corpo social nacional não teria chegado à atualidade com tantas ações inclusivas numa perspectiva racial se não fosse a histórica atuação do Movimento Negro, pois as lutas do movimento evidenciam grandes conquistas para a população negra brasileira, visto que, num contexto histórico, o MN é marcado pela necessidade de construir outras narrativas a respeito das relações raciais, buscando por libertação, emancipação e fortalecimento da luta antirracista.

Uma evidente conquista obtida pelo Movimento Negro foi a implantação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso ao ensino superior na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei 3.524, que passou a destinar 50% das vagas a estudantes provenientes de instituições públicas. Já em 2001, a Lei 3.708 alocou 40% das vagas dessa instituição de ensino superior para candidatos que se autodeclaravam negros. Posteriormente, o governo federal implementou a Lei 12.711/2012 em que 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes das universidades devam ser ocupadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência. A Lei estadual 8.121/2018, vigente atualmente, estipula a cota mínima de 20% para negros, indígenas e quilombolas nas universidades estaduais.

É importante ressaltar que tal política de ação afirmativa não só propiciou o acesso da população negra nas universidades, mas também acarretou em diversas outras novas possibilidades de epistemologias negras serem debatidas e abordadas no ambiente acadêmico. Com isso, a lei traz um debate maior sobre presentificação de negras e negros nos conhecimentos curriculares tanto da educação básica quanto no ensino superior.

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 no Brasil, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". A lei visa promover o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, trazendo a existência para a educação a possibilidade de compreensão de saberes ancestrais invisibilizado pela colonialidade curricular, ajudando no combate ao racismo e ao preconceito, além de promover igualdade racial. Vale ressaltar, que a lei determina que as instituições de ensino, públicas e privadas, devem abordar conteúdos que resgatem as contribuições das populações negras nas áreas

social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. É levando-se em consideração a vasta diversidade étnico-racial do país, que a implementação da Lei 10.639/2003 busca assegurar que as(os) estudantes tenham acesso à uma realidade educacional que reflete essa diversidade étnico-racial presente no país. É possível compreender a necessidade dessa lei ao pensar na possibilidade de reparação histórica que ela proporciona.

No contexto sociopolítico atual, estamos vivenciando a ascensão de um Governo federal de orientação progressista, cujo programa de governo possui em seu cerne um conjunto de políticas que visam à valorização da população preta e periférica. Como primeiras ações, foram, respectivamente, criados/ recriados/ reformulados os Ministérios dos Povos Originários, da Igualdade Racial, e dos Direitos Humanos.

Criado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em janeiro de 2023, o Ministério dos Povos Indígenas tem por objetivo atuar na implementação da política indígena, para que assim, demandas que atravessam esses povos possam vir à tona a fim de que sejam solucionadas, tais como: demarcação de terras, proteção dos povos, posse exclusiva e gestão dos territórios indígenas e, para além disso, garantir a participação ativa no processo de construção democrática da sociedade brasileira. A ministra escolhida para representar o ministério foi Sonia Guajajara, figura internacionalmente reconhecida pela sua luta em prol das causas ambientais no Brasil, formada em Letras e pós-graduada em Educação Especial e foi eleita uma das 100 pessoas mais influentes do ano de 2022 pela revista *TIME*.

Nomeada como Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e integrando o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. A SEPPIR foi criada em 2003, no primeiro governo Lula, tendo em vista empenhar-se na promoção da igualdade racial e políticas de ações afirmativas para grupos de minoria no poder social. Atualmente, recriado e devidamente separado, foi possível estabelecer o Ministério da Igualdade Racial para trazer a existência a promoção da cultura, a história, a memória e os saberes ancestrais dos povos negros. Além disso, o presente ministério luta veementemente pela possibilidade de elaborar, coordenar e executar políticas públicas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo. Sendo representado pela professora e jornalista Anielle Franco, o ministério possui importante papel na continuidade da luta do Movimento Negro. Anielle é uma crucial ativista brasileira e fundadora do Instituto Marielle Franco.

Criado em 1997, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania tem como objetivo

promover e garantir os direitos humanos no país, abrangendo diversas áreas como a proteção de grupos vulneráveis, a promoção da igualdade e o combate à discriminação. Macaé Evaristo é uma professora, assistente social, política brasileira e atual ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil.

Em meio a uma série de diretrizes, há, entre estas autarquias, a compreensão de que os povos hoje entendidos como minorias sociais tiveram seus direitos roubados e suas ancestralidades sob o risco de apagamento, e que, neste sentido, cabe-lhes a merecida e ansiada reparação histórica.

Além da implementação desses ministérios que, como já mencionado, visam ao reconhecimento e à visibilização das minorias sociais no cenário político e econômico atual, houve a reconstrução, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este órgão possui uma trajetória histórica fundamental no que tange à proposição de ações e políticas relacionadas à diversidade e à inclusão em âmbito nacional, e à defesa da pauta por meio de debates e da assinatura de acordos e tratados em âmbito internacional.

Além do mais, trata-se de um órgão que desempenha um papel essencial na implantação de políticas que visam reconstituir os currículos escolares de forma mais inclusiva e diversificada. Ela corrobora ao fornecer diretrizes, orientações e recursos para as redes de ensino, escolas e professores, incentivando a adoção de abordagens pedagógicas que considerem a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, e as necessidades específicas de alunos/as com deficiência e outras formas de vulnerabilidade. Em relação ao corpo docente, a SECADI também promove a formação continuada de professores/as, para capacitar-los a implementar práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às diferenças, contribuindo assim para a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade.

Nestes termos, compreendendo o cenário sociopolítico brasileiro atual, reconheço meu corpo como ato político ao estar inserido em diversas minorias atravessadas pelas políticas públicas e, reconheço-me também, como um pesquisador que vem desde a graduação estabelecendo uma discussão acerca da questão étnico-racial associada às produções audiovisuais ofertadas para infância. Parto da compreensão de que a escola é uma extensão da sociedade, pois existem alguns aspectos importantes sobre a escola que refletem e influenciam na sociedade de forma veemente. Buscando entender a instituição escolar como um espaço crucial de

desenvolvimento pessoal e coletivo, é possível destacar a mesma como um forte agente de socialização, que atua na perpetuação dos valores e normas tidas como apropriadas pela sociedade. Por isso, a escola em inúmeras vezes pode vir a funcionar como um complemento da educação adquirida em casa e outras interações sociais. Outrossim, o espaço escolar proporciona a preparação da pessoa como cidadã ativa e informada, possivelmente tendo a capacidade de compreender seus direitos e deveres, além de preparar para o mercado de trabalho. Logo, a diversidade estética do corpo social deve se fazer presente neste ambiente, propiciando meios e recursos para o reconhecimento e a valorização da diversidade nos processos formativos das crianças.

Para tanto, a proposta desta pesquisa é dialogar com a Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, conceituada por Clarissa Rodrigues Gonzalez e Luiz Paulo da Moita Lopes (2016), para investigar possibilidades de impacto social e cultural perante as infâncias ao se depararem com o protagonismo negro e a cultura afro-brasileira sendo ofertada através da produção audiovisual. Possivelmente, pode vir a ser de vasto entendimento social de que um texto possui diferentes formas de comunicação e não se restringe apenas a possibilidade de escrita, portanto, uma produção multimodal é aquela que se constitui de diversas formas de comunicação, como imagem, escrita, falas, sons, movimentos gestuais, enquadramentos, cores, cenário, dentre outros. Baseando-se na possibilidade de compreensão de uma produção audiovisual como um texto atravessado pela multimodalidade, a metodologia da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos (Gonzalez; Lopes, 2016) me possibilitou realizar uma análise minuciosa da intenção perpassada através dessas categorias que englobam uma obra multimodal. Em decorrência desta afirmação, busco dialogar com a Análise Crítica e Multimodal para compreender e levar para o âmbito educacional a animação *Nana & Nilo*, uma produção audiovisual com viés afro-brasileiro e indígena, buscando a valorização de epistemologias outras que por demasiado período sofreu tentativa de esquecimento e invisibilização.

Além do mais, vale ressaltar que um dos destaques principais da intenção de seus criadores Renato Nogueira, Sandro Lopes e Cris Pereira (2016) com a animação *Nana & Nilo* é utilizar diferentes plataformas de mídias para abordar a tão escassa diversidade étnico-racial na produção feita para o público infantil no Brasil. Nesse sentido, propõe-se a realização de uma análise, que venha destacar no processo da animação, os elementos materiais e simbólicos que podem vir a corroborar na consolidação de processo de educação decolonial e antirracista voltado para a

infância.

Nana & Nilo é uma produção audiovisual no qual seu protagonismo central gira em torno das vivências de dois irmãos gêmeos negros - um menino e uma menina - que saem pela natureza a fora desbravando aventuras e formando amizades nesta trajetória. A animação encontra-se no canal de *YouTube* “*Nana & Nilo*” que existe desde 2014, porém, somente a partir de 2015 é que começaram as divulgações oficiais a cerca das primeiras músicas do desenho na plataforma.

Pesquisadores do Rio de Janeiro criaram o projeto “**Nana & Nilo**”, que apresenta a cultura afrobrasileira para as crianças. A ideia nasceu de uma parceria entre o autor Renato Nogueira, professor do DES (Departamento de Educação e Sociedade) da UFRRJ – do Instituto Multidisciplinar, do campus de Nova Iguaçu -, o ilustrador Sandro Lopes, também professor da mesma Universidade, e a designer Cris Pereira. Os personagens protagonizam histórias educativas que exaltam direta ou indiretamente a importância da identidade negra e da cultura afrobrasileira, e estão presentes em diversas plataformas: livros infantis, livros de colorir, histórias em quadrinho e desenhos animados, além de CDs e DVDS de músicas tradicionais na UFFRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). O projeto surgiu para ajudar a preencher uma lacuna: a pouca variedade de materiais produzidos no país sobre a história e cultura afrobrasileira e indígena. (Penzani, 2019)

Ainda convém lembrar que para além da vasta compreensão a respeito da ancestralidade e referência positiva africana presente na animação, o desenho também se propõe a abordar importantes temáticas que visam a construção da conscientização socioambiental ainda nas infâncias, mostrando a importância do brincar, da socialização e do cuidado com a natureza que nos cerca. A partir destas questões, a presente proposta de pesquisa busca compreender os múltiplos aspectos que continuamente promovem a quebra deste paradigma estratificador, sobretudo por meio da difusão de um éthos decolonial e antirracista no âmbito escolar.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três partes. A primeira se refere a este capítulo, no qual busca-se contextualizar o tema e é abordado questões sobre a estrutura da dissertação composta por objetivos, justificativa, revisão de literatura, abordagem metodológica e referencial teórico.

O segundo capítulo tem como foco a conceituação das categorias que compõem o referencial teórico do trabalho: Pedagogia Decolonial de Claudia Miranda e Fanny Riascos (2016) e Pedagogia Engajada de bell hooks (2013). Será possível neste capítulo compreender como essas pedagogias propiciam a construção de outras epistemologias nos currículos das séries iniciais a partir das produções audiovisuais negras. Além disso, este capítulo também possibilita compreender como são percebidas as categorias teóricas da Pedagogia Decolonial na utilização do

cinema de animação “*Nana & Nilo*” como fonte de educabilidade em sala de aula, e para além disso, as nuances que atravessam esse cenário através das vivências de docentes e discentes.

O terceiro e último capítulo desta dissertação apresenta o desenvolvimento da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos a respeito da animação “*Nana & Nilo*” e os relatos descritivos sobre a aplicação das atividades desenvolvidas em uma turma das séries iniciais de uma escola municipal localizada em Xerém - Duque de Caxias (RJ).

1.2 Justificativa

Como herança de uma sociedade que evoluiu sob forte tentativa de apagamento da cultura e ancestralidade africana, também cresci sendo uma criança atravessada por esse apagamento de minhas origens e que cresceu sob grande influência do audiovisual eurocêntrico. Cresci em um ambiente evangélico e sendo ensinado que tudo o que fugisse desse padrão era tido como ruim e inapropriado, embora tivesse uma pequena parcela da família que frequentasse o Candomblé. No entanto, foi justamente essa pequena parte da família que preservou e me repassou nossas tradições nordestinas e ciganas nos poucos dias que eu os visitava em suas casas, desde culinária até os estilos musicais, mesmo que de forma reduzida, mas que trago comigo até os dias atuais.

Proveniente de uma família afro-brasileira, com ancestrais vindos das regiões Norte e Nordeste do Brasil, posso uma origem que se dá na junção de ancestrais indígenas e negros, fato esse que se evidencia de forma direta em minhas características fenotípicas. Sendo assim, percebo que inúmeras vezes a cor de nossa pele chega antes de nós e, a partir daí, é definida a forma como seremos tratados. Por isso, adotei o nome social Afro Diogo. O termo “Afro” à frente do primeiro nome de registro civil deve-se justamente aos traços afro-brasileiros da minha estética, que determinam como serei abordado e recebido em diversos locais, antes mesmo de a primeira palavra ser pronunciada. Assim, reconheço que para além de buscar fazer política voltada para as populações negras, meu corpo, minhas vestimentas, meus posicionamentos e tudo o que carrego dentro das nuances de ser um jovem, negro, homossexual e periférico, também se constituem enquanto atos políticos.

Ainda convém lembrar que crescer dentro de um cenário pautado no fundamentalismo religioso, fez com que inúmeros questionamentos brotassem dentro de mim a respeito do que era tido como certo e errado, porém, levando-se em consideração o cenário em que estava inserido, questionar nunca foi uma possibilidade, indagar era sinônimo de se rebelar, assim, o silêncio era mantido. Mas, sempre quis mais. Sempre quis saber mais, sempre quis procurar respostas para

minhas indagações, logo, nascia ali alguém inconformado com a realidade que lhe era oferecida.

É perceptível a importância de normas que regem conteúdos abordados no âmbito nacional da educação e que levem em consideração o contexto e a realidade de cada região do país. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira definem princípios, fundamentos e procedimentos para a organização dos currículos escolares em âmbito nacional.

As DCNs para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foram estabelecidas a partir da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para tornar obrigatório o ensino desses temas em todas as escolas do país, tanto públicas quanto particulares. Nesse sentido, surge a resolução CNE/CP nº 01/2004 como um documento importantíssimo no contexto educacional brasileiro. Ela foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e trata especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Além da obrigatoriedade do ensino de conteúdos afro-brasileiros e africanos, a resolução exige que o conteúdo esteja presente em todo o currículo escolar desde a educação básica, porém, dando ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura, História e Geografia. A resolução CNE/CP nº 01/2004 ao fazer parte de um conjunto de DCNs, se constitui enquanto uma importante diretriz curricular, pois para além da abordagem de conteúdos, ela orienta também que o combate aos estereótipos e a promoção do reconhecimento da diversidade étnico-racial se faça presente dentro da sala de aula, através do destaque das contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, incluindo aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

A resolução evidencia que a educação deve ser um espaço de resistência ao racismo e de valorização das identidades negras. Deixando evidente que as instituições de ensino devem preparar o corpo docente para abordar essas pautas com profundidade e sensibilidade, possibilitando a formação inicial e continuada que incluam essas temáticas. No mais, a resolução evidencia a necessidade de um material didático adequado, com livros didáticos e outros materiais sendo revisados para eliminar visões eurocêntricas e reforçar a diversidade histórica e cultural do Brasil.

Nesse sentido, se trata de um conteúdo que necessita de uma abordagem interdisciplinar e transversal nos currículos escolares, deve perpassar todas as disciplinas e práticas pedagógicas, e

não ser tratado como algo isolado. Dessa forma, acredita-se que aumentam as possibilidades de que se promova equidade racial e os direitos humanos são abordados de forma integra dentro do espaço escolar.

Outrossim, é necessário destacar que a proposta desta pesquisa parte das inquietações que surgiram a partir da monografia produzida no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob o título *A (des)construção do racismo na animação infantil “O clube das Winx”*, defendida em fevereiro de 2023, sob orientação de Fábio José Paz da Rosa. Posto isto, reconheço-me enquanto um pesquisador que vem desde a graduação estabelecendo uma discussão acerca da questão étnico-racial associada às produções audiovisuais ofertadas para infância.

A monografia foi essencial para evidenciar a jornada que queria seguir enquanto pesquisador. Sempre fui uma criança privada de viver o lúdico e de desfrutar da infância pelo excesso de responsabilidades em ser o mais velho numa família de mãe solo, que aliás, dormia no trabalho de segunda a sexta para trazer o sustento da casa. Enquanto isso, eu cuidava dos meus dois irmãos e da minha irmã durante toda semana. No pouco tempo livre, gostava de sentar com eles e ela para assistir desenhos animados e desde cedo os questionamentos a respeito da estética dos personagens se faziam presente em minha mente. Nós não nos víamos nos personagens, quando um personagem se parecia conosco fisicamente (cabelo, tom de pele e traços físicos), além de serem exceção, não tinham destaque e nem eram protagonistas. A sensação de ter personagens esteticamente parecidos conosco era boa, ao mesmo tempo em que despertava um conflito, pois queríamos ser protagonistas nas animações, mas esses personagens eram coadjuvantes, sendo assim, chegávamos a questionar entre nós a repetição desse padrão, mas o foco no entretenimento da animação logo tomava a atenção novamente.

A partir dessa vivência, ainda na infância, começou a ser construído em mim uma consciência racial e o papel que o corpo preto ocupava no meio midiático. Ademais, emergiram indagações que me acompanharam ao decorrer da vida, tal como: “Qual lugar do corpo preto no imaginário social repassado através das animações?”. Sendo assim, tive a possibilidade de buscar por respostas e comprovações na construção da monografia que me possibilitassem compreender os malefícios do racismo estrutural e institucional e como ele se estende para o âmbito das audiovisualidades, influenciando todo um corpo social através das produções midiáticas.

O trabalho me fez compreender a animação infantil como um meio educador necessário de

dialogar com a decolonialidade, principalmente, por se tratar de um conteúdo ofertado majoritariamente ao público infantil, na qual consiste numa fase da vida de construção e percepção da consciência sobre o outro e o eu, percepções que estão sendo formadas sob um olhar identitário. Ao findar o trabalho de monografia, pôde-se concluir com as análises realizadas ao decorrer da produção que a vasta esfera do racismo sistêmico presente na sociedade há décadas, ainda influencia de maneira direta na limitada inserção de indivíduos negros no contexto de destaque e valorização social, o que também se reflete nas produções audiovisuais voltadas para o público infantil. Por isso, foi possível concluir que embora haja uma crescente luta pela valorização dos saberes afro-brasileiros e uma resistência das comunidades pretas no combate ao racismo, ainda há uma essencialidade no compartilhamento de produções audiovisuais com propostas decoloniais para o âmbito infantil, visando a contribuição da percepção de diferentes formas de beleza e entendimento de uma cultura ancestral afrorreferenciada invisibilizada/apagada através da diáspora africana. Portanto, foi elucidado que as realidades educativas transmitidas através das animações podem implicar de forma direta na construção do indivíduo e nos moldes de seus gostos pessoais.

Através da elaboração da monografia que abordou construções imagéticas negras a partir do desenho *O Clube das Winx*, foi possível constatar a maneira com que o racismo midiático foi descaracterizando as personagens negras ao longo das temporadas da obra. Em contrapartida, a presente pesquisa de mestrado buscou compreender outra perspectiva de continuar trazendo potencialidades do cinema negro de animação, trabalhando com uma obra que ressignifique imagéticas negras de forma afirmativa e que possibilite o desenvolvimento de uma pedagogia sensível do olhar, reafirmando, também, a preservação cultural afro-brasileira nas infâncias. Portanto, busca-se problematizar imagéticas que ressignificam as infâncias negras por meio da animação.

Portanto, sendo um homem negro e educador, já vivenciei inúmeras questões relacionadas ao aspectoétnico-racial nos cotidianos dentre esses quatro anos de sala de aula, algumas bastante problemáticas. A ocasião específica que busco destacar aqui foi nitidamente o racismo que persiste nas estruturas sociais se estendendo para o âmbito educacional. O ato ocorreu durante minha atuação como auxiliar de alfabetização e professor substituto numa escola localizada no bairro Xerém, quarto distrito do município de Duque de Caxias (RJ). Numa turma de 3º ano do ensino fundamental, uma aluna branca gritou em sala “vamos fazer uma lista das meninas mais

feias da turma, a gente sabe que Beatriz e Vitória (nomes fictícios) ficarão por último mesmo”. Em seguida, todas as crianças riram. Beatriz e Vitória eram as duas meninas negras retintas da turma. Depois disso, busquei trabalhar de forma ainda mais veemente com conteúdos que abordassem o protagonismo negro e a equidade racial. Ademais, esse fato só enfatizou o interesse por pensar em propostas para minimizar esses estereótipos racistas dentro e fora de sala e compreender também as possibilidades de conhecimentos que venham a difundir a contribuição histórica e cultural africana.

Ainda convém lembrar, que é exatamente nessa instituição que realizei a presente pesquisa em nível de mestrado, devido a liberdade que tenho de acesso à escola, pois atuei como docente na instituição no ano de 2022. O segundo fator existente, é que se trata de uma instituição na qual a professora regente da turma escolhida é uma mulher negra e que busca ser uma profissional preocupada em promover um ensino que leve em consideração a realidade dos(as) estudantes ali presentes, buscando traçar diálogos compreensíveis para melhor resolução das demandas escolares. Embora a instituição escolar busque cumprir com a obrigatoriedade da lei 10.639/2003, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à história e cultura afro-brasileira e africana durante a Semana da Consciência Negra, a escola pode ainda melhorar num trabalho mais veemente voltado para os projetos políticos étnico-raciais de forma contínua. Essa realidade despertou o interesse em levar a proposta de minha pesquisa para que novas possibilidades epistemológicas sejam desenvolvidas através das tecnologias visuais.

Vale mencionar, que a pesquisa será abordada com sujeitos que vivenciam a realidade da Baixada Fluminense, sujeitos que ainda na infância, inúmeras vezes, conseguem discernir a limitação de sua realidade financeira. Portanto, pretende-se realizar algumas indagações com viés a trazer à tona seus conhecimentos prévios sobre algumas questões sociais e raciais, tais como: O que vocês pensam ao ouvir a palavra “África”? Qual é o desenho favorito de vocês? No desenho favorito de vocês, há algum personagem negro(a)? Você já assistiram algum desenho cujo protagonista era negro(a)? Qual a cor da pele de vocês?

Evidencio que, após abordar a animação com a turma de 5º ano do ensino fundamental, foi incentivado aos estudantes que participaram da pesquisa, a relatarem os pontos que mais chamaram atenção na animação e o que foi aprendido a partir da mesma. Nesse sentido, foram desenvolvidas três atividades: continuidade do roteiro da animação; elaboração e caracterização de um instrumento musical abordado em um dos episódios, com a apresentação de suas

características sonoras; e criação de uma/um personagem negra(o) ou indígena.

Levando-se em consideração a realidade social vivenciada na contemporaneidade, na qual as pessoas estão a todo instante compartilhando e adquirindo saberes a sua volta, a relevância desta pesquisa para o cenário educacional se constitui na medida que esta opera como um importante fator de análise do tipo de educação que tem se perpetuado a partir das audiovisualidades perante ao imaginário infantil, principalmente, ao se analisar o racismo que já se aprende enquanto estrutural desde a infância.

Em um cenário de produção audiovisual infantil dominado pelo eurocentrismo, quem mais sofre com isso é a população negra, visto que “as mulheres negras e indígenas continuam a serem dizimadas em suas existências, a começar pela sua estética corpórea.” (Rosa, 2021, p. 7). Inúmeras vezes, desde a infância, é reificada a percepção excludente de que o cabelo belo é o liso, que o nariz belo é o fino e o tom de pele aceito dentro dos padrões de beleza é o branco. Sendo assim, constata-se que “o contexto sociológico e histórico brasileiro se constituiu pela tendência de embranquecimento da população (...) Dessa forma, as mulheres negras foram inseridas em estéticas europeias para assim terem apagadas suas características raciais.” (Rosa, 2021, p. 7).

A animação *Nana & Nilo* pode vir a contribuir como uma proposta pedagógica poderosa para pensar a produção de conhecimentos curriculares e didáticos nas Séries Iniciais, pois as perspectivas decoloniais e antirracistas presentes na animação presentificam positivamente a cultura afro-brasileira e africana, algo historicamente marginalizado nos currículos escolares tradicionais. Além do mais, levando-se em consideração que o protagonismo de *Nana & Nilo* é perpetuado por duas crianças negras, que vivenciam aventuras enquanto aprendem sobre temas como história afro-brasileira e africana, cultura, meio ambiente e cidadania, isso fortalece a identidade racial das crianças negras e promove a valorização da diversidade para todas elas. Muitos materiais didáticos ainda apresentam um viés eurocêntrico, invisibilizando ou estereotipando conhecimentos e culturas africanas e afro-brasileiras. Portanto, a animação *Nana & Nilo* rompe com essa lógica ao apresentar narrativas que dialogam com perspectivas afrorreferenciadas, mostrando a riqueza do pensamento, da história e das tradições africanas e afro-brasileiras.

Sendo assim, sabendo-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 10.639/03 determinam a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, é perceptível que essa exigência ainda enfrenta desafios na prática. O contato com a

animação *Nana & Nilo* pode ser uma estratégia didática acessível e envolvente para inserir esse debate de maneira lúdica e significativa.

Dessa forma, pesquisar sobre cinema negro de animação é fundamental porque essas produções atuam na construção de identidades, na valorização das culturas afro-brasileiras e na desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. Essa perspectiva dialoga com a filosofia afroperspectivista de Renato Nogueira (2012), que propõe “denegrir a educação” como exercício de pluriversalidade, isto é, reconhecer e valorizar múltiplas epistemologias, o que pode ser possibilitado através das audiovisualidades negras. Outrossim, como demonstra Sandro Santos (2024), o design afirmativo aplicado às animações contribui para romper com a invisibilidade histórica das infâncias negras ao propor narrativas e imagens que reposicionam o corpo negro no campo simbólico e social. De modo complementar, Cruz *et al* (2022) concebem o Cinema Negro de Animação como um “griot contemporâneo”, capaz de expressar subjetividades negras, fortalecer o pertencimento cultural e cumprir papel pedagógico fundamental na efetivação da Lei 10.639/2003. Assim, pesquisas nesse campo não apenas fortalecem políticas de reparação histórica, mas também possibilitam a construção de novos imaginários sociais, onde crianças negras se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

Tal cenário assume papel recorrente na produção das animações infantis e segue sendo enraizado nas mentes de crianças pretas e indígenas, que, por conseguinte, passam a frustrar-se com seu próprio reflexo no espelho. A necessidade da implementação de propostas que visem a constituir outros conhecimentos estéticos propositivos para crianças negras se faz presente de forma assídua no intuito desta pesquisa.

1.3 Revisão da literatura

Nesta seção, evidencio o levantamento de dados realizado em plataformas de pesquisa acadêmica, visando o discernimento de como a audiovisualidade negra infantil vem sendo abordada nesse meio. O primeiro site visitado para busca de trabalhos que dialogam com a temática da pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Recorri aos seguintes termos: Animação infantil negra, *Nana & Nilo*, Cinema de animação e Desenho animado negro.

Ao pesquisar na plataforma BD TD por “Animação infantil negra” apareceu apenas um trabalho da área de letras e voltado para o ramo do teatro, o que de fato, não dialoga com produção audiovisual infantil e educação.

Ao pesquisar por Nana & Nilo, aparecem 15 trabalhos. Nenhum dos trabalhos buscados correlacionam raça e audiovisualidade. Intitulado “Nanopartículas de selênio: síntese, caracterizaçaoe efeitos no crescimento de tilápia do Nilo”, apenas um trabalho leva o termo “Nilo” em seu nome, contudo, segue para área das ciências biológicas.

Buscando pelo termo “Cinema de animação”, apareceram 233 trabalhos. Dentre essas teses/dissertações, 4 trabalhos abordam a possibilidade de entender as produções audiovisuais como um meio de educabilidade social.

O primeiro trabalho é de Suélen Hernandes Moraes Junges e trata-se de uma dissertação defendida em 2012. O trabalho tem por título “Tiana, uma princesa às avessas?: A representação da personagem feminina no filme de animação a princesa e o sapo da walt disney”², foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (PPGL/UCPel) e sob orientação da Profª Drª Eliane Terezinha do Amaral Campello. A obra não se dirige ao âmbito educacional sob um viés pedagógico, mas sim para a área da linguística. A dissertação tem por objetivo investigar de que modo ocorre a construção e a representação da personagem feminina no filme de animação “*A princesa e o sapo*” (2009), dos Estúdios Disney. O trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. No primeiro, encontra-se o referencial teórico, um breve histórico dos contos de fadas e a problematização acerca de suas adaptações para o cinema, a partir do panorama da produção filmica das nove princesas dos Estúdios Disney. No segundo capítulo, é destacada a metodologia empregada na análise linguística e imagística do filme com base no que se denomina de núcleos contextuais. É proposto ainda nessa etapa, um estudo das características físicas e comportamentais de Tiana, em termos comparativos com das princesas Disney: Branca de Neve, Cinderela e Aurora. A pesquisa possibilita compreender as nuances que atravessam a personagem Tiana e suas características físicas. Porém, voltados para as Artes e linguagens.

O segundo trabalho é de Carolinne dos Santos Braz. A dissertação tem por título “Infância e cinema de animação: o poder da mídia na (re)construção das identidades”³. Carolinne Braz foi estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pela Profª Drª Lúcia de Fátima Estevinho Guido e defendeu sua dissertação em 2013. Embora trate de um trabalho na área da educação e que aborde a mídia como eixo principal, seu

² Link: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/202>.

³ Link: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13939>.

enfoque crucial não são as questões étnico-raciais. Porém, é uma dissertação que busca analisar as relações de poder estabelecidas entre espectador infantil e mídia cinematográfica por meio de dispositivos disciplinares, como a veiculação de discursos sobre temáticas atuais que atuam “ensinando” modos de ser. A dissertação de Carolinne nos possibilita compreender o cinema de animação como uma ferramenta didática libertadora.

O terceiro trabalho é a dissertação de Thalyta Botelho Monteiro. Intitulado “Cinema de animação no ensino de Arte: a experiência e a narrativa na formação da criança em contexto campesino”⁴, foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e sob orientação da Profª Drª Gerda Margit Schutz Foerste. O trabalho nos possibilita compreender o cinema de animação como ferramenta didática. O objetivo crucial da autora é analisar como a experiência coletiva (Erfahrung) e a experiência individual (Erlebnis) se manifestam no processo de produção de cinema de animação, em especial na formação das crianças, quando passam de espectadoras a autoras/produtoras. Pretende também analisar como essas experiências são expressas em suas narrativas orais e visuais. Mediada pela imagem em movimento, a pesquisa analisa as narrativas das crianças e suas manifestações de experiências, que engendram o aprendizado escolar e também suas vivências sócio-histórico-culturais.

Com o título “O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula”⁵, o quarto trabalho é de Tatiana Cuberos Vieira e trata-se de uma dissertação que tem por objetivo mostrar a força da arte da animação como meio didático e suas consequências positivas na formação do aluno, que vive imerso em uma sociedade da informação e do conhecimento e que primapor uma nova visão de educação: de aprender a pensar, aprender a aprender e aprender a fazer. Realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e sob orientação da Profª Drª Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, a dissertação buscou compreender o cinema de animação infantil como um meio de educabilidade, mas não perpassa pelas questões étnico-raciais.

Com base nessa busca utilizando o descritor "cinema de animação", nota-se que os estudos analisados ressaltam o valor educativo da animação em diversas áreas, como linguística, arte e pedagogia, a colocando como possibilidade de mediação cultural e formação de sujeitos. Os

⁴ Link: <https://repositorio.ufes.br/items/39287ae4-7bbe-4767-b141-437753416735>

⁵ Link: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15382>.

estudos dialogam ao destacarem a relevância do cinema de animação na formação de identidades e vivências, seja ao analisar a representação feminina nas narrativas da Disney, seja ao reconhecer a mídia como um meio de poder, ou ainda ao considerar o uso didático e pedagógico da linguagem audiovisual infantil em sala de aula. Entretanto, também fica claro que, embora sejam relevantes, essas pesquisas pouco abordam as questões étnico-raciais, indicando uma lacuna significativa para estudos futuros, especialmente no que diz respeito ao cinema negro de animação e sua capacidade como possibilidade educativa antirracista e decolonial.

Ainda na plataforma BDTD, ao pesquisar por “desenho animado negro”, vinte e um trabalhos aparecem listados. Dentre esses, apenas 3 correlacionam questões raciais as animações infantis.

Tendo por título “O que se cala: panorama da representação negra nas animações mainstream”⁶, a dissertação defendida em 2019 de Wagner dos Santos Dornelles propõe analisar a representação negra em desenhos animados mainstream, com base na constituição do debate racial brasileiro. O trabalho foi desenvolvido no PPGCOM - Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense e sob orientação da Profª Drª Ariane Holzbach. A partir de análises acerca das ideias de memória e preconceito, o trabalho propõe o debate sobre as apropriações desse imaginário de disputas por espaços simbólicos, algo que se constitui desde o contexto pós-abolicionista até os dias de hoje.

O segundo trabalho é a dissertação defendida em 2022 de Jackeline da Costa e intitula-se “A representatividade negra para crianças: o caso do desenho animado Clube da Anittinha”⁷ e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. A autora propõe um debate racial em torno dos desenhos animados. Logo, ela inicia seu percurso no período pós- abolicionista, analisando os conflitos gerados pelo mito da democracia racial no Brasil, constatando como a miscigenação afeta de forma particular as mulheres negras, em seguida, localiza instituições sociais que foram historicamente ocupadas pelas crianças negras brasileiras. Continuamente, a pesquisa propõe classificar os desenhos animados infantis como um produto político contemporâneo para analisar as construções acerca de uma nação, estabelecendo símbolos que são associados a determinados contextos sociais e geográficos.

O último trabalho que dialoga com a temática desejada decorrente da pesquisa do termo

⁶ Link: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15768>

⁷ Link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/760608>

“animação infantil negra” é uma tese defendida em 2003 de autoria de Eunice Aita Isaia Kindel, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação e sob orientação da Profª Drª Maria Lúcia Castagna Wortmann. Com o título “A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...⁸”, a tese aborda, na vertente dos Estudos Culturais, as representações de gênero, sexualidade, raça, etnia, nação, classe social e natureza produzidas em seis desenhos animados lançados na década de 1990 pelos estúdios Disney e Dreamworks. Neste trabalho, a autora indica como os desenhos animados têm se constituído em espaços educativos que ensinam de forma prazerosa sobre uma série de aspectos, promovendo, colocando em circulação e fixando determinadas identidades e padrões culturais, ou seja, atuando na contemporaneidade como uma Pedagogia Cultural.

As pesquisas com o termo "desenho animado negro" mostram que, apesar do aumento na produção acadêmica voltada a discutir a representação racial em animações, os estudos ainda podem ser percebidos como pontuais e recentes. Os estudos analisados ressaltam que os desenhos animados podem tanto perpetuar estereótipos quanto favorecer representações mais diversas da negritude. Seja ao investigar a ausência ou distorção de personagens negros nas animações *mainstream* (Dornelles, 2019), a representatividade no caso específico do *Clube da Anittinha* (Costa, 2022) ou as construções identitárias de raça, gênero e etnia em produções da *Disney* e *Dreamworks* (Kindel, 2003), fica evidente que o desenho animado é um produto cultural com grande potencial pedagógico, contribuindo para a formação de imaginários e identidades sociais. No entanto, a escassez de estudos focados especificamente no cinema negro de animação infantil evidencia uma lacuna significativa, destacando a importância de pesquisas que tratem desse tema de forma mais aprofundada.

Mudando o *site* de busca por teses e dissertações, realizei o levantamento de dados na plataforma *Scielo* pelo tema “Animação infantil negra”. Não foi encontrado nenhum trabalho a respeito do tema. Ao pesquisar por “*Nana & Nilo*”, nenhum trabalho foi encontrado. Ainda na plataforma *Scielo*, buscando pelo tema “Cinema de animação”, oito trabalhos são disponibilizados na pesquisa. Porém, nenhum trabalho correlaciona as questões raciais ao cinema de animação no âmbito educacional.

⁸ Link: <http://hdl.handle.net/10183/2504>.

Pesquisando por “Desenho animado negro” não apareceram produções. No entanto, optei por buscar pelo termo “desenho animado” e nove trabalhos aparecem disponíveis. Dentre eles, apenas um trabalho dialoga com as questões étnico-raciais atreladas às audiovisualidades. O artigo publicado em 2023 é de Ariane Diniz Holzbach, Wagner dos Santos Dornelles e Jackeline da Costa e tem por título “Cor para além das tintas: colorismo e embates raciais no desenho animado *Clube da Anittinha*”⁹. O artigo propõe discutir a complexidade dos debates raciais em produtos infantis, sua materialização na animação *Clube da Anittinha* (2018) e sua relação com o colorismo. Existe a tendência nas animações infantis de incluir debates raciais somente por meio dos tons de pele utilizados na composição das personagens. Somado ao discurso da diferença, esses fatores são estratégias narrativas que neutralizam e perpetuam os estigmas em relação à raça. Com base nessas provocações, o texto apresenta uma análise voltada para a composição da cor, do cabelo e das relações que surgem na animação e aponta para uma série de apagamentos e para a prática de uma representatividade superficial.

Pude observar que embora alguns trabalhos tratem das questões raciais e tragam as possibilidades de compreender as audiovisualidades como um meio de educabilidade social, nenhum deles busca evidenciar a construção de uma educação antirracista atravessada por um olhar decolonial das produções audiovisuais voltadas para o público infantil. Por isso, esta dissertação traz uma nova perspectiva nesse cenário, contribuindo com a propagação de saberes afro-brasileiros para o imaginário infantil, com um teor educativo que diverge da educação eurocêntrica, abordando conhecimentos de forma horizontal e circular, que venham a se cruzar e se completam, mudando a concepção de centralização de um conhecimento único. Portanto, busco de forma assídua desenvolver a prática pedagógica comprometida com a luta antirracista, acredito que a presente proposta poderá contribuir para o debate em torno destas importantes questões, provocando tensionamentos e ressonâncias no debate acadêmico, bem como no tecido social.

1.4 Fundamentação teórica

Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria Decolonial a partir dos pensamentos de autoras(es) como Claudia Miranda e Fanny Milena Quiñones Riasco (2016) e Aníbal Quijano (2005). Ambas autoras e o autor abordam sobre a Pedagogia Decolonial e possibilitam a

⁹ Link: <https://doi.org/10.1590/1982-2553202359521>.

compreensão da necessidade de utilizar essa perspectiva educacional com viés a decolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas, principalmente em sala de aula.

Claudia Miranda trabalha a partir da crítica pós-colonial, investigando as agendas dos movimentos sociais e suas propostas no Brasil e na Colômbia. O foco da autora está na inter-relação acerca do currículo e da diversidade cultural no âmbito da América Latina. Fanny Riasco é licenciada em Ciências Sociais pela Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Mestra pela Universidade Pedagógica Nacional/Colômbia, assessora de projetos, professora expedicionária e coordenadora da Rede de Professores dos Direitos Humanos Étnicos da Universidade Pedagógica Nacional.

Claudia Miranda e Fanny Riasco buscam evidenciar a construção dos saberes sob as perspectivas de outros olhares, valorizando a produção de conhecimentos idealizados pelo Sul global, buscando deixar evidente a crítica ao viés eurocêntrico das ciências sociais e do feminismo ocidental. Assim sendo, as autoras prezam pela importância da ancestralidade afrolatinas na evolução cultural da América Latina, tendo em vista que, para elas:

Defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização. Vistos como “não europeus” ou “desprovidos de brancura”, todos os (as) outros (as) da colonização – nesse caso, da América Latina –, sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o “resto do mundo” – como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados escravizados e retirados de seus lugares de origem. (Miranda; Riascos, 2016, p. 568)

Ainda convém lembrar, que a presente dissertação também conta com a proposta de Pedagogia Engajada apresentada por bell hooks (2013). bell hooks¹⁰ reflete sobre a possibilidade de entender a sala de aula como um ambiente capaz de romper com desigualdades raciais e de gênero, partindo de um olhar e escuta delicada através das relações interpessoais entre docente e discente. A partir disso, novas possibilidades de conhecimento atravessam o cotidiano das salas de aula, de modo a estabelecer um cenário educacional que valorize às diferenças de culturas e povos.

¹⁰ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista e ativista negra estadunidense de grande importância, principalmente para o movimento antirracista. bell hooks, que possui uma vasta trajetória acadêmica, com mais de 30 livros escritos e publicados, busca compartilhar aspectos relacionados a resistência negra e valores empáticos sobre o mundo. Dentre os principais temas que defendia em suas produções, destacam-se a luta contra o racismo, a importância do amor, a desigualdade social e de gênero e a veemente crítica ao sistema econômico capitalista.

Nesta pesquisa, adota-se ainda como referencial teórico o pensamento de Aníbal Quijano (2005) acerca da colonialidade do ser, do saber e do poder, conceito fundamental para a compreensão das dinâmicas de dominação que se perpetuam desde a colonização. Segundo o autor, a colonialidade do poder estrutura as relações sociais, políticas e econômicas por meio de uma hierarquia racial global, na qual o conhecimento e práticas eurocêntricas são impostos como universais, enquanto saberes e modos de existência dos povos colonizados são desvalorizados ou invisibilizados.

A colonialidade do poder não opera isoladamente, mas se articula com outras dimensões da colonialidade, como a do saber e a do ser, moldando subjetividades e epistemologias de maneira a reforçar a constante tentativa de dominação do eurocentrismo. Sendo assim, entende-se que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. (Quijano, 2005, p. 126).

Ademais, a colonialidade do ser evidencia como a desumanização dos povos colonizados se dá não apenas no campo material, mas também no simbólico e existencial. Ainda convém mencionar, que essa lógica colonial não se restringe ao período histórico da colonização, visto que:

Desde o século XVIII, na América hispânica muito dos mestiços de espanhóis ou mulheres indias, já um estrato social extenso e importante na sociedade colonial, começaram a ocupar os mesmos ofícios e atividades que exerciam os ibéricos que não eram nobres. Em menor medida ou sobretudo em atividades de serviço ou que requeriam talentos ou habilidades especiais (música, por exemplo), também os mais “abracados” entre os mestiços de mulheres negras e ibéricos (espanhóis ou portugueses), mas demoraram a ver legitimados seus novos papéis, já que suas mães eram escravas. A distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno manteve-se ao longo de todo o período colonial. [...] Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (Quijano, 2005, p. 119)

Esse ideal continua a influenciar as estruturas contemporâneas de poder, configurando desigualdades e reforçando a dependência dos países periféricos em relação ao centro hegemônico. Dessa forma, a abordagem teórica de Quijano (2005) permite analisar criticamente os processos de subalternização e exclusão, fundamentais para a compreensão do objeto desta dissertação.

Nesse sentido, Quijano (2005) aponta que a imposição de uma racionalidade única serviu para deslegitimar conhecimentos produzidos por povos indígenas, africanos e outros grupos historicamente subjugados, consolidando um modelo epistêmico excluente. Portanto, ao evidenciar esses mecanismos, o referencial teórico adotado nesta pesquisa possibilita um olhar crítico sobre estruturas de poder vigentes, contribuindo para desconstrução de paradigmas coloniais e valorização de conhecimentos plurais.

Para maior compreensão das produções audiovisuais enquanto possibilidades educativas de cunho antirracista e decolonial, a presente pesquisa traça um diálogo com o design afirmativo conceituado por Sandro Lopes dos Santos (2024). Ao compreender as produções audiovisuais infantis como parciais e capazes de reproduzir imagens estereotipadas e preconceituosas, fica evidente “a necessidade de produtos com perspectivas que se coloquem em oposição ao conteúdo de supremacia, em busca de um design que traga a pluralidade de culturas por meio de personagens e narrativas que apresentem novos lugares nos quais se possa pensar (Santos, 2024, p. 17). O design afirmativo evidencia a exclusão existente no cenário cinematográfico de produções audiovisuais. Nesse sentido, busca investigar os motivos que levam a este cenário de invisibilização, além do mais, se a ausência de realizadores, roteiristas, diretores, narrativas afro-brasileiras e protagonismo de personagens negros contribuem para tal cenário. Sendo assim, compreende-se que “o racismo estrutural [...] também se expressa no mercado de animação brasileiro” (Santos, 2024, p. 19). Nesse sentido, compreende-se que:

O conceito de Design Afirmativo se estabelece a partir de um cosmo-sentido africano, que ressignifica a imagem do negro no intuito de valorizar e, consequentemente, contribuir para a melhoria da condição da população negra no país. Esse design propõe-se a uma ação reparativa na busca de equidade social e está em comunhão com as práticas de ação afirmativa que visam pressionar o Estado a melhorar a qualidade de vida da população negra no país e acabar com, ou pelo menos, minimizar o racismo estrutural da sociedade brasileira. (Santos, 2024, p. 130)

O conceito de design afirmativo diz respeito a uma abordagem crítica do design, que busca desconstruir estereótipos impostos sobre uma sociedade que evoluiu sob base escravocrata e ensinada a valorizar o eurocêntrico, portanto, “guarda uma função reparativa para esses grupos sociais” (Santos, 2024, p. 131). Se trata de um conceito que possibilita valorizar identidades marginalizadas e criar representações positivas de grupos historicamente oprimidos e silenciados, principalmente no âmbito das relações étnico-raciais. Se constitui em uma proposta que rompe com o design tradicional eurocentrado, evidenciando um contraponto de produções pautadas num fazer

visual, histórico e simbólico que evidencia a diversidade, a ancestralidade e as vivências negras e indígenas, por exemplo.

Vale lembrar, que esse conceito dialoga nesta pesquisa com a produção de presença abordada por Fábio José Paz da Rosa (2022), que se trata de uma abordagem que não se limita à estética, mas, também, a possibilidade de atuar de forma política e pedagógica, compreendendo o passado na mesma medida em que este corpo se faz presente na contemporaneidade através de ações e posicionamentos, isso contribui para concretização de novos saberes ao atuar sobre imaginários sociais. No caso das animações infantis com cunho antirracista, é possível abordar a presentificação visual do corpo negro, narrativas visuais afirmativas, e instrumento de letramento racial de forma estética, cultural e ancestral.

Sendo assim, a presentificação do corpo negro, ao evidenciar personagens negros/as e indígenas com traços estéticos e elementos culturais autênticos, contribui para que fuja de estereótipos e promova autoestima nas crianças ao se reconhecerem como protagonistas nas telas. No que tange às narrativas visuais afirmativas, a inserção de histórias que celebrem a diversidade cultural e racial, com cenários, vestimentas e símbolos que valorizem as heranças africanas e indígenas, corroboram na quebra de padrões coloniais. Isso ocorre porque surge como contraponto aos padrões eurocêntricos de beleza e heroísmo nas animações, substituindo-os por referências plurais que possibilitam o diálogo com realidades diversas.

Por fim, ao se constituir como um instrumento de letramento racial, uma animação pautada no conceito de design afirmativo atrelada a produção de presença, vai além de ser apenas um produto voltado ao público infantil, tornando-se uma ferramenta educativa nos âmbitos social e histórico. Pode, inclusive, ser atrelada a materiais didáticos e ao currículo escolar, por promover o letramento racial desde a infância, ajudando as crianças a reconhecer e valorizar as diferenças com respeito. O design afirmativo, ao atuar no campo da produção imagética, amplia possibilidades de construção de identidades positivas e se torna um conceito poderoso na luta contra o racismo estrutural, especialmente no universo infantil.

1.5 Metodologia

Levando-se em consideração a necessidade de comunicação ao longo da evolução humana, é perceptível que a escrita obteve importante papel nessa trajetória. Ademais, a forma de produzir textos sofreu grandes alterações ao longo dos anos, impactando, também, nas diferentes formas de recepção. Na atualidade, é possível destacar diferentes formas de apresentar uma ideia atribuída a

um texto, como a escrita, as imagens, os sons, os enquadramentos, as falas de personagens, as cores escolhidas para formar um cenário, os desenhos gráficos, dentre outras semioses. Todo este constructo se enquadra em uma forma multimodal a construção de um texto. Portanto, as produções textuais atuais seguem na possibilidade de ampla compreensão do que se busca através da junção entre diversos fatores.

Sendo assim, a metodologia desta pesquisa se dará sob a Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, pautada no conceito de Luiz Paulo da Moita Lopes e Clarissa Rodrigues Gonzalez (2016) acerca da possibilidade de se compreender e de se analisar um texto a partir de todas as nuances que o englobam. Trata-se, sobretudo, da abordagem crítica da tecnologia, que nos apresenta, diuturnamente, linguagens que produzem diferentes sentidos, sejam duas ou mais formas de representação. Logo, é de extrema necessidade compreender que tal metodologia se faz necessária para entender uma produção mais complexa em sua modalidade, visto que:

Esta abordagem torna-se a melhor opção sempre que o objeto a ser contemplado em termos analíticos atravessa a dimensão monomodal – ou meramente verbal – do discurso, já que abrange os diversos recursos semióticos que textos imagéticos (estáticos ou em movimento) transportam. (Lopes; Gonzalez, 2016, p. 687 e 688)

Sabendo-se que toda obra audiovisual é produzida e idealizada por alguém, os ideais a respeito de mundo de quem produz também podem estar inseridos de forma implícita ou explícita na produção do conteúdo. Por isso, vale mencionar que os textos multimodais são de forma frequente utilizados por meios de comunicação como forma de implementar ideias de interesses pessoais no imaginário da população. Para compreensão de tal fato, a ideia de multimodalidade expande nossa visão a respeito dos interesses sociais, tornando imprescindível a possibilidade de haver um olhar crítico sobre diferentes tipos de texto que nos são ofertados na contemporaneidade. Portanto, busco com a análise crítica e multimodal compreender a partir das estéticas presentes nas audiovisualidades infantis, possíveis interpretações para uma narrativa do processo de singularidades negras.

Além do mais, também serão levados em consideração nesta pesquisa os diferentes modos de representação pertinentes dentro de um texto multimodal, ou seja, os significados representacionais, interacionais e composticionais que operam simultaneamente em toda a arquitetura multimodal, entendendo-se que “os significados representacionais correspondem às representações das experiências, sendo organizados em dois campos ideacionais principais: representações narrativas e conceituais (Bezerra; Oliveira, 2021, p. 746). Para tanto, serão

utilizados então como fonte de análise, das representações narrativas, as funções acionais, reacionais, mentais e verbais. Outrossim, será utilizado das representações conceituais, os processos classificatórios, processos analíticos e processos simbólicos.

No que se refere à metafunção interacional, a Análise Crítica e Multimodal dos Discursos possibilitará uma compreensão mais aprofundada do posicionamento de personagens e das ideias que se pretende transmitir ao(à) telespectador(a). Como por exemplo, o ângulo que é escolhido para quem possui o protagonismo da cena, os diálogos estabelecidos, as palavras utilizadas, vestimentas, cenários, cores, as relações de poder que desejam ser transmitidas para quem a assiste, entre outros. Ainda dentro da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, será possível examinar as falas coletadas nesta pesquisa, tanto do corpo discente quanto da animação *Nana & Nilo*, utilizando o modelo tridimensional. Esse modelo permite analisar, de forma articulada, o texto escrito, as práticas discursivas e as práticas sociais, oferecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos discursos.

2. PEDAGOGIA ENGAJADA E PEDAGOGIA DECOLONIAL CONTRIBUINDO PARA UM CENÁRIO AFETIVO NO ÂMBITO ESCOLAR

Ao tomarmos como premissa de análise o cenário educacional brasileiro contemporâneo, percebe-se que se trata de um modelo educacional pautado num padrão eurocentrado que impõe há anos em nossa sociedade. Problematizar sobre as possibilidades de romper com essa ideia de saber unívoco e modelo ideal a ser seguido, requer pensar nas relações interpessoais de quem compõe o ambiente escolar, portanto, a relação de docente e discente torna-se essencial para compreensão dos caminhos a serem percorridos para que se construa um ambiente que valorize as epistemologias de forma circular e horizontal, sem a tentativa de vangloriar determinados saberes e invisibilizar outros.

Nesse contexto, a Pedagogia Engajada propõe uma prática educativa crítica, dialógica e comprometida com a transformação social, na qual o conhecimento é construído de forma participativa e emancipatória. Em diálogo com essa perspectiva, a Pedagogia Decolonial busca desconstruir padrões eurocêntricos, reconhecendo e valorizando saberes plurais, sobretudo os de matrizes africanas, indígenas e populares. Ambas se alinham ao objetivo deste estudo, que busca investigar de que maneira as práticas pedagógicas podem fomentar uma aprendizagem crítica, multimodal e antirracista, valorizando saberes diversos e contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

2.1. Pedagogia engajada e sua possibilidade de proporcionar afetividade na aprendizagem

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (hooks, 2013, p. 25)

Fortemente atravessada pela educação como prática da liberdade enunciada pela práxis de Paulo Freire (1967), bell hooks enfatiza a relevância de um corpo docente genuinamente dedicado a reconhecer seus estudantes como indivíduos ativos, detentores de conhecimentos próprios e experiências que vão além do ambiente acadêmico convencional. Segundo hooks, a educação não deve ser percebida como uma via de mão única, no qual o/a professor/a é exclusivamente o/a possuidor/a de todo conhecimento a ser transmitido, mas sim como uma troca dinâmica em que os

estudantes trazem consigo uma rica bagagem de conhecimentos prévios, adquiridos em contextos diversos, sejam eles culturais, sociais, históricos ou familiares. São justamente essas experiências multifacetadas que podem vir a contribuir de modo efetivo no desenvolvimento de aulas, sendo valorizadas e incorporadas no ambiente de ensino. É justamente a partir delas que se constrói uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora, pois “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (hooks, 2013, p. 26).

Ao enxergar os/as discentes como protagonistas de suas próprias histórias e percursos, professores e professoras não apenas aprimoram o processo de ensino, mas também fomentam um ambiente de aprendizagem mais respeitoso e humano, no qual a variedade de pensamentos e pontos de vista é percebida como um reforço, e não como um desafio. Assim, hooks questiona as práticas de ensino convencionais e nos instiga a repensar o papel da educação na construção de pessoas críticas, independentes e cientes de sua posição no mundo.

Sendo assim, bell hooks (2013) apresenta o conceito de Pedagogia Engajada e discorre sobre como essa contribuiu para que a autora se encontrasse consigo mesma no período da graduação. Além do mais, essa conceituação a possibilitou compreender o processo de distanciamento que ocorria no ambiente acadêmico através dos professores — digo professores no masculino mesmo, pois hooks destaca que tal distanciamento partia em sua maioria dos docentes homens. Fica evidente o descontentamento enfrentado por hooks (2013) ao deixar claro que “estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala” (p. 29). Portanto, a frustração profunda é inevitável ao se deparar com docentes que, na sua maioria, ocupavam o lugar da frieza emocional, adotando uma postura de afastamento que pode vir a prejudicar seriamente o ambiente de aprendizado.

Além do mais, esses professores, ao adotarem uma postura impessoal e distante, não levavam em consideração a pluralidade presente no corpo discente, desconsiderando a relevância da afetividade, da empatia e do estabelecimento de uma relação saudável no processo de ensino. Essa postura, além de estabelecer obstáculos entre docente e discente, prejudicava a construção de um ambiente de confiança e transparência, no qual as/os estudantes se sentissem acolhidos/as, compreendidos/as e estimulados/as a se envolverem ativamente no seu próprio processo de aprendizado. Vale mencionar, que esse afastamento da realidade das/os estudantes, a partir das experiências e reflexões de hooks (2013), fomentava um ensino descontextualizado, que poderia

vir a não dialogar com as necessidades que aquelas e aqueles indivíduos enfrentavam. Ao invés de uma pedagogia que buscasse entrelaçar o conteúdo acadêmico às experiências reais daquelas pessoas, o que se observava era uma insistência em uma metodologia puramente teórica, afastada da prática diária e das vivências reais. Isso tornava o aprendizado frequentemente desmotivador e desconectado da realidade experimentada fora do ambiente acadêmico, bem como afirmou hooks (2013, p. 30): “[a] maioria dos meus professores não estavam interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho — a sala de aula”.

Ainda convém lembrar que este cenário marcado pela frieza emocional e pela hierarquia rígida, reprime a capacidade criativa das pessoas numa classe e impede a chance de uma educação genuinamente transformadora, apta a formar sujeitos capazes de agir de forma crítica e independente na sociedade, o que se constitui justamente na proposta da pedagogia engajada.

No decorrer da obra, é perceptível que o cenário vivenciado por bell hooks era uma realidade de docentes que se colocavam num pedestal de inacessibilidade e que não se importavam com as vivências e particularidades de cada pessoa presente em sala, onde aqueles docentes eram compreendidos como “professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos” (2013, p. 26) que tinham apenas interesse em transmitir conteúdos tradicionalistas e tecnicistas, portanto:

Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. (hooks, 2013, p. 29)

Com base na experiência e análise aprofundada de bell hooks, é inegável que o afastamento de uma relação amigável, respeitosa e emocional no contexto da sala de aula impacta diretamente e de forma negativa no processo de aprendizado das/os educandas/os. Ao adotar uma postura fria, hierárquica e distante, o vínculo fundamental que deve existir entre docente e discente se desfaz, prejudicando não só o crescimento intelectual, mas também emocional e social dos indivíduos. Diante disso, hooks evidencia que essa metodologia tradicional, que desconsidera a relevância da afetividade e do respeito recíproco no processo de ensino, reduz as/os estudantes a simples receptores de informações. Este distanciamento emocional estabelece obstáculos invisíveis, porém muito fortes, que restringem a habilidade dos estudantes de se envolverem totalmente no processo de aprendizagem, reprimindo seu potencial crítico, criativo e de colaboração.

Em contrapartida, a pedagogia engajada proposta por bell hooks (2013) proporciona outras possibilidades emancipatórias e humanizadora. Esta pedagogia sugere métodos pedagógicos para estimular a consciência crítica e o envolvimento ativo das/os estudantes, considerando elas e eles como participantes ativos no processo de aprendizado, ao invés de meros receptores de informações transmitidas pelo/a professor/a. Outrossim, hooks (2013) destaca que, ao adotar uma atitude de abertura, diálogo e reciprocidade, a/o docente é capaz de estabelecer um ambiente favorável para o desenvolvimento do pensamento crítico, fazendo com que as/os estudantes se sintam escutadas/os e aptas/os a contribuir de maneira ativa para a construção do saber.

Por conta dessa visão transformadora, a pedagogia engajada proposta por bell hooks (2013) vai além da simples transmissão de conteúdo acadêmico, é, na realidade, a possibilidade de converter o ato de ensinar em uma prática libertadora. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um ambiente de aprendizado recíproco, onde o/a professor/a também dialoga com as diversas realidades e experiências que cada discente traz consigo. Além do mais, hooks enfatiza que, ao contrário de uma pedagogia que silencia vozes e desconsidera vivências, é crucial entender que cada educando já chega nas instituições possivelmente com um amplo campo de conhecimentos prévios, adquiridos em suas interações com o mundo durante suas vidas, esse compartilhamento epistemológico proporciona uma educação construída através de saberes perpassados de forma horizontal, rompendo com os paradigmas de uma educação centralizada numa única forma a ser seguida (Machado, 2019).

Assim, o conceito de pedagogia engajada sugerido por hooks é perpassado por uma escuta sensível e é uma possibilidade educacional que visa, primeiramente, humanizar o processo de ensino, valorizando a complexidade e a individualidade de cada um/a. Essa pedagogia atua como um remédio contra a desumanização e o afastamento que frequentemente marcam o ambiente escolar e/ou acadêmico desde séculos atrás até a atualidade. Sendo assim, ela propõe uma perspectiva de educação que está profundamente enraizada no respeito, na empatia e na valorização das trajetórias de vida de cada pessoa, tornando o aprendizado não só mais eficiente, mas também mais relevante e transformador. A pedagogia engajada busca zelar pela junção harmônica entre mente, corpo e espírito, visto que:

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de

simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. (hooks, 2013, p. 25)

Enquanto docentes, ao adotarmos esse conceito como regente de nossas salas e práticas cotidianas, o desejo de dominar a sala de aula vai aos poucos se esvaindo e dando lugar para que se torne possível buscar possibilidades de criar um ambiente educacional emancipador, tornando docentes capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam a turma como um todo, promovendo o bem-estar tanto para professores/as quanto para estudantes. Afinal, “os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartmentalizados de conhecimento.” (hooks, 2013, p. 27). Este conceito requer que o comprometimento com a sala de aula vá além da qualificação profissional, pois “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2013, p. 34).

Ao adotar a possibilidade dessa pedagogia como abordagem metodológica, faz-se necessário também que o/a educador/a esteja apto/a a promover uma interação social significativa e eficaz nas instituições de ensino, pois o objetivo principal desta pedagogia é fomentar a construção do saber de forma descentralizada e colaborativa. Neste processo, as pessoas envolvidas poderiam aprender a apreciar conhecimentos variados e diversificados, entendendo que o saber não é propriedade exclusiva de uma única fonte, mas sim um aspecto que surge do diálogo de diversas experiências, culturas e pontos de vista. Ao valorizar e reconhecer esses conhecimentos variados, as pessoas se aprimoram não só no desempenho acadêmico, mas também como cidadãos conscientes e participantes ativos na sociedade que pertencem.

Contudo, essa atitude é crucial para apreciar a diversidade de experiências presentes no ambiente escolar. Toda unanimidade tende a ser empobrecida, portanto, quando experiências múltiplas são valorizadas e integradas ao processo de ensino, o ambiente educacional se converte em um local de diálogo autêntico, podendo enaltecer a beleza da diversidade. Logo, a sala de aula se transforma em um ambiente de junção de diversas realidades, tornando o aprendizado mais relevante, uma vez que o mesmo parte de vivências reais.

Ainda convém lembrar, que a pedagogia engajada também amplia a visão e os conhecimentos do/a docente atravessado por ela. Ao entender que o/a professor/a não é o/a único/a detentor/a do saber, mas sim um ser em constante evolução, a presente pedagogia proporciona uma perspectiva mais abrangente e unificada da educação. Nesse cenário, o/a docente deixa de ser percebido ou percebida como alguém que detém o domínio exclusivo de determinado

conhecimento e se torna percebido como um facilitador de processos educativos construídos coletivamente, através de interações, discussões e trocas de experiências que acontecem tanto dentro quanto fora do ambiente educacional. Quando este professor ou esta professora comprehende que o conhecimento pode surgir de diversas fontes e que todos/as os/as atores/atrizes envolvidos no processo educativo têm algo a ensinar e a aprender, ele/a contribui também para uma equidade epistemológica no âmbito social, podendo trazer a existência conhecimentos ancestrais que foram silenciados pela valorização de tudo o que é cientificamente comprovado, visto que “toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor” (hooks, 2013, p. 35).

A educação, dessa forma, deixa de ser vista como uma simples transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um processo vivo, que tem como objetivo não apenas a formação acadêmica, mas também a formação integral do ser humano. Nesse afã, a pedagogia engajada através da valorização do conhecimento variado não só aprimora o processo de ensino, mas também exercem um efeito profundo e transformador na vida de discentes e docentes.

É necessário um bem-estar do corpo docente como um todo e uma disposição para compartilhar saberes atrelado ao desejo de escutar, visto que, somos indivíduos únicos em nossas particularidades e para que os/as estudantes assumam a responsabilidade por suas escolhas, é indispensável o respeito de seus posicionamentos e que suas falas não sejam silenciadas. Além do mais, hooks (2013, p. 36) evidencia que:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflete mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

Compreendendo as crianças como seres complexos, repletos de vivências, percepções e concepções únicas de mundo, torna-se fundamental adotar uma pedagogia que valorize essas singularidades. Logo, a pedagogia engajada e o seu poder de valorizar a especificidade de cada indivíduo torna-se excelente para isso. A partir dessa perspectiva, busca-se aprender com as crianças e compartilhar saberes de maneira que reconheça a realidade multifacetada que atravessa essa fase crucial da vida.

As animações infantis, presentes de maneira veemente no cotidiano das crianças, são um dos conhecimentos da cultura infantil mais potentes para esse processo. Elas não apenas possuem a capacidade de entreter, mas também educam e moldam a visão de mundo das crianças,

oferecendo representações culturais e valores sociais. Com isso, é possível desprender-se da necessidade de abordar um único conteúdo de forma tradicional — a caneta e o quadro — para ao invés disso, estabelecer um diálogo com as mídias e as produções audiovisuais de maneira muito mais profunda e multidisciplinar. Ao incorporar as audiovisualidades de forma consciente e crítica no processo de ensino, essas possibilitam que as professoras e os professores expandam a abrangência de conteúdos educacionais e aproximem as crianças com temas e realidades variadas, abordando não somente o conteúdo formal, mas também as questões sociais, culturais e pluralidade estética que surgem das representações na mídia.

No atual cenário, evidencia-se uma sociedade completamente imersa na tecnologia, onde aparelhos digitais, plataformas de *streaming* e redes sociais são parte integrante do cotidiano não só de pessoas adultas, mas também das crianças. Logo, torna-se ainda mais viável a implementação de uma educação social que possibilite, de forma veemente, desafiar os padrões eurocêntricos que historicamente dominam os meios midiáticos e as produções audiovisuais destinadas ao público infantil. Outrossim, torna-se válido destacar, que as crianças são, muitas vezes, expostas a imagens e contextos que reproduzem uma visão de mundo limitada, centrada em valores ocidentais e europeus, o que interfere de forma nítida na manutenção de estruturas de poder e ocasiona a marginalização de outras culturas e saberes.

Através do uso crítico dessas tecnologias e produções audiovisuais, é possível valorizar e compartilhar os saberes preexistentes das crianças, que são construídos com base em suas experiências, vivências e contextos culturais, outrossim, o acesso às audiovisualidades decoloniais e antirracistas propiciam a construção de outros conhecimentos para além de suas realidades. Este procedimento não só valoriza e exalta essas vivências, mas também facilita a criação de novos conhecimentos, gerando uma educação mais inclusiva, diversificada e alinhada com as diversas realidades do mundo atual. Para além disso, essa pedagogia tem como objetivo formar cidadãos e cidadãs mais críticas, conscientes e aptas a questionar narrativas predominantes, fomentando uma mudança social que valorize a diversidade cultural e a igualdade no acesso ao saber que no caso desta pesquisa se evidenciará por meio do contato da animação negra *Nana & Nilo*.

Levando-se em consideração aspectos mencionados anteriormente, fica claro, portanto, a necessidade de atuar sendo regidos/as por uma pedagogia engajada em sala de aula. Ao pensar sobre essa possibilidade pedagógica, é possível refletir também sobre a pedagogia da

pluriversalidade abordada por Renato Nogueira (2012)¹¹, um dos autores da série de animação *Nana & Nilo*. O autor sugere uma análise profunda e crucial da educação eurocêntrica, que por séculos tem sido a fundamentação das práticas e currículos escolares em diversas regiões do mundo. Essa abordagem educacional, focada em valores, histórias e pontos de vista ocidentais, ignora e marginaliza outras formas de saber e culturas, fomentando uma perspectiva única e limitada do mundo. Nogueira ressalta que:

O que aqui denominamos pelo enunciado, “denegrir a educação” pode ser elucidado pela ideia – cunhada nas tramas da filosofia afroperspectivistas – de pedagogia da pluriversalidade. [...] A pedagogia da pluriversalidade reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins. Dito em outros termos, a ideia de denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem. (Nogueira, 2012, p. 71)

Nesse sentido, Nogueira (2012) procura desmontar essa perspectiva dominante, deixando evidente como ela perpetua desigualdades e silencia vozes de povos e culturas não ocidentais, subalternizando conhecimentos ancestrais, indígenas, africanos e outras tradições não-europeias. Portanto, “a pluriversalidade pedagógica pode trazer, em se tratando de sala de aula, um conjunto de novas alternativas para o aprendizado.” (Nogueira, 2012, p. 71). Ao defender uma pedagogia da pluriversalidade, evidencia-se a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a multiplicidade de formas de ser, saber e existir no mundo, visando desconstruir essa visão hegemônica que resiste há séculos.

É de conhecimento geral que as esferas educacionais atendem, em grande medida, aos interesses de uma elite contemporânea. Sabendo-se da existência de um currículo mínimo que rege a educação nacional, é válido refletir sobre quem define o que será abordado nesses currículos e que tipo de conteúdo é ofertado. No Brasil, esse currículo mínimo está estruturado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, embora mencione a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 e reconheça a importância da cultura africana, afro-brasileira e indígena, ainda apresenta um tratamento superficial dessas temáticas. Além disso, a BNCC não se fundamenta de maneira consistente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), promovendo um apagamento dos conhecimentos nelas pautados. Essa

¹¹ Denegrindo a Educação: Um Ensaio para uma Pedagogia da Pluriversalidade

lacuna reflete-se no cotidiano escolar, onde os saberes e práticas das populações negras e indígenas permanecem marginalizados ou reduzidos a abordagens pontuais.

A pedagogia da pluriversalidade busca trazer a existência uma reflexão sobre os conteúdos curriculares existentes e a forma como são abordados em sala, visto que:

[...] um problema do exercício de universalização da escola é o desejo de fazer com que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, do mesmo modo, tenham os mesmos interesses, sejam submetidas aos mesmos exames. Mas, vale a ressalva estar a favor da pluriversalidade não é ser contra a educação para todas as pessoas. Mas, a questão é que tipo de educação? Talvez, seja preciso assumir que nem todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. (Noguera, 2012, p. 70)

Compreende-se a relevância da efetivação de um currículo justo e consistente para guiar o processo de ensino, assegurando que todos os/as estudantes tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizado e oportunidades de crescimento. No entanto, é crucial entender que esse modelo não deve ser rígido ou engessado, ignorando as especificidades e singularidades dos contextos em que os indivíduos estão inseridos e as relações étnico-raciais que os atravessam, sabendo-se que:

Nossas propostas, redes e tramas em favor de uma educação pluriversal antirracista passa por um exercício filosófico antirracista. No caso, denegrindo o pensamento e o território epistêmico. Em termos mais precisos, se trata de amplificar a capacidade criativa e regeneradora como método. Ou seja, não se trata de dividir e divorciar os elementos, mas, compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidiálogo, uma efetiva pluriversalidade. (Noguera, 2012, p. 69)

Ainda convém lembrar, que “outro entrave está na escola que muitas vezes opera divorciando o corpo da mente e parece supor que a sala de aula é um território vedado ao corpo” (Noguera, 2012, p. 70), quando na verdade, cada sala de aula é composta por uma variedade de alunos/as, cada um com suas experiências pessoais, culturas, histórias e contextos socioeconômicos distintos. Assim, para que o currículo seja realmente equitativo, deve ser adaptável o suficiente para se ajustar às realidades locais e às demandas dos/as estudantes. Isso significa que, apesar das orientações gerais serem essenciais para garantir a qualidade e a consistência da educação, elas precisam ser ajustadas ao contexto cultural, social e econômico da comunidade escolar.

Dessa forma, o processo de aprendizagem flui de forma com que essas pessoas sejam alcançadas através de suas próprias vivências, estabelecendo um canal de comunicação entre o conteúdo acadêmico e a realidade experimentada por elas e eles ali presente, possibilitando que se sintam mais envolvidas e motivadas com o que estão aprendendo, ao perceberem que o saber que lhes é transmitido tem relevância direta em suas vidas. Por isso, fica evidente a necessidade de

decolonizar o pensamento e as práticas pedagógicas, abrindo espaço para a diversidade e o diálogo intercultural. Sendo assim, a pedagogia da pluriversalidade, proposta por Nogueira (2012), busca promover a interculturalidade ao estimular o diálogo e o intercâmbio entre diferentes culturas, buscando o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, a educação deve ser um espaço de transformação social.

Portanto, a série *Nana & Nilo* é compreendida como uma pedagogia engajada e decolonial, pois traz narrativas e referências culturais afro-brasileiras que rompem com padrões eurocêntricos. Um exemplo é o episódio “*Nana & Nilo e o tempo de brincar*”, no qual Nana e Nilo se encontram com Dandara, Zembi e Mulemba para compartilharem aspectos característicos dos Quilombo de Palmares, explicando sobre recursos naturais cultivados nos quilombos e seus modos de vida. Nessa cena, a animação valoriza saberes tradicionais, como os cantos, histórias e recursos afro-brasileiros, além de mostrar essas práticas como legítimas e importantes. Esse tipo de abordagem promove o diálogo intercultural e o reconhecimento da identidade negra como protagonista da própria história.

2.2. Pedagogia decolonial e sua contribuição para ruptura de um cenário educacional colonizado

Abordar possibilidades de compreender o cenário pós-colonial e suas nuances desde o surgimento do termo amplamente utilizado e reconhecido na década de 1980, requer o entendimento de que o movimento surge como uma crítica ao colonialismo e seus legados, questionando narrativas e estruturas de poder estabelecidas pelas potências coloniais. Antes mesmo da institucionalização formal do pós-colonialismo como escola de pensamento, autores como Franz Fanon e Edward Said já se faziam presentes abordando a temática e dando início aos primeiros passos no desenvolvimento do pensamento pós-colonial que seria uma referência questionadora a partir da década de 1970. Luciana Ballestrin (2013) abordar duas questões a serem refletidas a respeito dessa abordagem teórica:

A primeira é o fato de pensadores pós-coloniais poderem ser encontrados antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo como corrente ou escola de pensamento. A segunda é o fato de que o pós-colonialismo surgiu a partir da identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador. (Ballestrin, 2013, p. 91)

Sendo assim, o pós-colonialismo como campo de estudo possui suas raízes ligadas aos processos de descolonização a partir do século XX, buscando romper com os agravos dessa árdua

colonização. Mormente, torna-se válido destacar a possibilidade de compreender o pós-colonialismo em dois aspectos principais. O primeiro aspecto é referente a um período histórico que sucede os processos de descolonização ocorridos predominantemente na metade do século XX, quando várias nações ao redor do mundo conquistaram sua independência após longos anos de dominação colonial por parte de potências europeias. Ademais, vale ressaltar que esse período marca o início de uma reconfiguração mundial. Nesse período, as colônias antigas começam a declarar sua independência, desenvolver suas identidades únicas e buscar possibilidades de trajetos de desenvolvimento que, muitas vezes, divergem com os moldes impostos pelos colonizadores.

No segundo contexto, no que tange as produções intelectuais, o pós-colonialismo emerge como um conjunto diversificado de contribuições teóricas e críticas, sendo desenvolvidas em destaque nos campos dos estudos literários, culturais e sociais. Essas abordagens teóricas visam compreender e analisar as complexas dinâmicas de poder, identidade e cultura que persistem nas sociedades pós-coloniais. Além do mais, também evidencia a possibilidade de desafiar as narrativas eurocêntricas através da problematização dos legados do colonialismo, tais como a opressão cultural, a exploração econômica e o racismo estrutural que segue como mazela até a contemporaneidade. Outrossim, destaca-se através do pós-colonialismo a veemência em investigar as maneiras pelas quais as literaturas, as artes e os discursos de sociedades anteriormente colonizadas articulam suas experiências de reconstrução, resistência e sobrevivência, oferecendo novas perspectivas que enriquecem a compreensão global da história e da cultura ancestral (Ballestrin, 2013).

É evidente o quanto o pós-colonialismo se tornou uma tendência acadêmica em várias partes do mundo. Entretanto, é necessário evidenciar que essa corrente de pensamento crítico chegou muitas vezes tardeamente nas ciências sociais, porém, ainda assim, esse movimento intelectual trouxe à tona a possibilidade de questionar as concepções dominantes da modernidade de forma crítica. Com o avanço do pós-colonialismo, tornou-se necessário revisitar e questionar as ideias predominantes sobre a modernidade. Isso perpetua uma possibilidade de desafiar a narrativa tradicional, que frequentemente ignora, silencia e tenta subalternizar as vozes e experiências das populações colonizadas e marginalizadas.

Esse movimento intelectual trouxe à tona a possibilidade de repensar a história, a cultura e a sociedade a partir de uma perspectiva que busca proporcionar destaque às narrativas dos povos anteriormente colonizados. Assim, o pós-colonialismo não apenas se tornou um campo de estudo

fundamental, mas também se tornou uma importante fonte de análise crítica que permite examinar e desconstruir as noções de civilização, modernidade e progresso que foram amplamente difundidas pelas elites coloniais e seus sucessores. Porém, é importante destacar que esse campo teórico também possui suas facetas que são passíveis de questionamentos, visto que:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas. (Ballestrin, 2013, p. 91)

Para além da afirmação anterior, Ballestrin (2013) também traz outros apontamentos a respeito dos impasses que atravessaram a realidade de autores(as) latino-americanos(as) em relação aos estudos pós-coloniais, principalmente, após a junção desses(as) estudiosos(as) subalternos em grupos de estudo, a autora esclarece que:

Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais. Por sua vez, as origens do grupo M/C podem ser remontadas à década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos (Ballestrin, 2013, p. 94)

A abordagem crítica e a possibilidade de estabelecer novas epistemologias provindas do Grupo de Estudos Subalternos, na qual se constituía enquanto uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos liderada por Ranajit Guha, inspirou pensadores subalternos da América Latina a idealizarem um grupo semelhante de estudos. Na tentativa de olhar para questões sociais abrangentes do corpo social, o grupo busca enfatizar seu olhar para as categorias políticas como "classe", "nação" e "gênero". Entretanto, divergências permeavam dentre algumas ideias no grupo, visto que:

Mignolo denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos (Mignolo, 1998). Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas. Devido às divergências teóricas, o grupo latino foi

desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade. (Ballestrin, 2013, p. 95-96)

Portanto, o projeto descolonial diferencia-se também do projeto pós-colonial, pois afirma que a teoria pós-colonial possui um enfoque nas experiências críticas de intelectuais que vivenciaram a realidade de localidades tidas como ex-colônias inglesas tanto na Ásia quanto na África do Norte (Mignolo, 2010). Contudo, fica evidente que o pós-colonialismo se constitui enquanto uma veemente crítica ao eurocentrismo e a forma como o conhecimento é produzido pelas instâncias de poder. Porém, ainda assim, essa abordagem pós-colonial traz uma grande referência de uma perspectiva eurocêntrica na crítica do eurocentrismo, dada suas iniciais evidências em algumas universidades estadunidenses e inglesas, o que não leva em consideração as vozes, vivências e realidades latinas ou periféricas.

A intencionalidade do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos em se inspirar nas ações e ideias do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, embora tenha sido um passo audacioso e com grande potencial, acabou gerando divergências teóricas significativas e, essas tensões intelectuais, resultaram no fim do grupo em 1998. A questão central permeava o fato de que, ainda que fosse plenamente válida e urgente uma crítica ao colonialismo e suas malefícias, a visão sul-asiática em relação ao colonialismo não englobava a realidade e complexidade latino-americana que, em diversas instâncias, foi extremamente atravessada pela colonização. O colonialismo na Ásia do Sul de diversos modos se manifestou em contextos culturais, políticos e históricos específicos. No entanto, na América Latina, as consequências do colonialismo foram diferentes e afetaram a América Latina de maneiras distintas, tanto no passado quanto na atualidade. A experiência colonial latino-americana incluiu não apenas a dominação política e a exploração econômica, mas também a imposição de estruturas raciais, religiosas e sociais que ainda afetam a vida cotidiana e as dinâmicas de poder dentre as relações interpessoais de seus países.

Como resultado, as diferenças entre os dois grupos teóricos evidenciaram a dificuldade de transpor uma crítica desenvolvida em um contexto para outro tão diverso, ainda que essa crítica fosse direcionada para o mesmo fato. Em sua essência, o colonialismo funciona de maneira diferente em cada contexto histórico e geográfico. Essa inadequação acabou mostrando os limites de uma abordagem teórica única para entender a extensa e complexa experiência da colonização na América Latina. Além disso, o debate proporciona a compreensão das várias formas de resistência e subalternidade que surgem em todos os contextos coloniais, o que só reforçou a

necessidade de desenvolver abordagens críticas que fossem mais adequadas às condições latino-americanas.

Vale mencionar que, ainda no ano de 1998, ocorreram os primeiros encontros de intelectuais que outrora encontravam-se insatisfeitos com as limitações das abordagens anteriores, que viriam a formar o grupo Modernidade/Colonialidade mais tarde, sendo assim, afirma-se que:

O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (Ballestrin, 2013, p. 97)

Esse novo grupo de teóricos tentou responder a essa lacuna oferecendo um pensamento epistemológico e crítico que integrasse as particularidades da experiência colonial latino-americana e fornecesse novas possibilidades de entender e combater os legados persistentes da colonização na região. Ainda sobre o grupo M/C, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) reiteram que o:

[g]rupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. (Oliveira; Candau, 2010, p. 16)

Diante disso, é notório que a formação do grupo Modernidade/Colonialidade marcou o início de uma nova fase nas reflexões sobre o colonialismo na América Latina. Portanto, a existência do grupo M/C possibilita um olhar de forma crítica para grandes potências mundiais que se desenvolveram e acenderam através do colonialismo e, além disso, questionar as autoridades detentoras do poder sobre as localidades que foram colônias, principalmente latino-americanas e seus impasses ainda atuais na economia, autoridade, controle da natureza e recursos naturais, controle de gênero e sexualidade e controle da subjetividade e do conhecimento.

Ao longo de seus estudos e discussões, o grupo Modernidade/Colonialidade utilizou conceitos-chave que são essenciais para entender as interações entre história, poder e conhecimento. A “colonialidade do poder” é um exemplo de conceito amplamente utilizado pelo grupo. Esse termo mostra como as estruturas de poder criadas durante a era colonial não desapareceram com o fim das colônias, ao contrário, elas continuam existindo e têm um impacto na forma como as sociedades modernas são organizadas. A colonialidade do poder nos mostra que

as dinâmicas de dominação e subordinação que surgiram nas relações sociais, políticas e econômicas modernas continuam a produzir desigualdades e injustiças, visto que:

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. (Ballestrin, 2013, p. 99-100)

Outrossim, é perceptível que os países do Norte Global têm historicamente se identificado como os detentores do conhecimento único e absoluto a ser seguido, defendendo suas epistemologias como universais e superiores. Entretanto, ao compreender a “Colonialidade do poder” como um conceito que possibilita um olhar crítico para essas ações, é possível estabelecer uma reavaliação das práticas acadêmicas e intelectuais, promovendo uma visão mais inclusiva e pluralista do saber que respeite e integre epistemologias outras.

Ao examinar os aspectos abordados anteriormente, é imprescindível destacar que as ideias da decolonialidade enquanto um fator teórico tem suas origens provindas de integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade anos antes do termo ganhar evidência continental, como pode-se confirmar nas obras de Quijano e Dussel como colonialidade do poder e trans-modernidade (Ballestrin, 2013). Outrossim, Joane Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel ressaltam que:

[...] em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se contribui na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade ou, como nomeia Arturo Escobar (2003), em torno de um programa de investigação modernidade/colonialidade. (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16)

Os autores decoloniais tentam enunciar seus conhecimentos a partir de suas vivências e existência na América Latina. Ademais, Ballestrin (2013) aborda a iniciação do conceito de decolonialidade evidenciando que:

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. (Ballestrin, 2013, p. 105)

Ainda convém ressaltar a criação do conceito “decolonial” por Catherine Walsh em

substituição ao termo “descolonial”:

A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C (Ballestrin, 2013, p. 108)

Nesse sentido, comprehende-se tamanha importância do grupo M/C, que não apenas aborda, mas também amplia de maneira significativa o cenário da decolonialidade no âmbito social. Essa relevância se manifesta na capacidade do grupo de articular e promover diálogos que desafiam as narrativas hegemônicas, questionando estruturas de poder enraizadas e propondo novas formas de pensar e agir que valorizam as vozes historicamente marginalizadas. Desse modo, o trabalho do grupo vai além de uma simples abordagem teórica, impactando diretamente o tecido social e promovendo mudanças concretas que refletem um compromisso profundo com a transformação, visto que:

Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente. O mesmo se aplica às outras influências recebidas que possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento da construção teórica do grupo. (Ballestrin, 2013, p. 108)

A teoria decolonial no Brasil fornece ferramentas úteis para examinar as extensas desigualdades raciais e sociais que ainda persistem no país, pois ela possibilita uma compreensão de que “o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber” (Ballestrin, 2013, p. 103), sendo assim, é permitida uma compreensão mais ampla e crítica das dinâmicas de poder que moldam a sociedade. Além disso, também proporciona um novo olhar a respeito das contribuições culturais e intelectuais das populações indígenas, afrodescendentes e outras comunidades que foram historicamente consideradas subalternizadas, cujas narrativas e conhecimentos foram frequentemente silenciados. Portanto, a “virada decolonial” é introduzida como um marco para resistir à lógica modernidade/colonialidade, defendendo opções epistemológicas, teóricas e políticas que reconheçam a colonialidade persistente na vida pessoal e coletiva, pois “compreendemos que as descolonizações perpassam a escuta sensível, a percepção do todo, o cuidado a cada segundo com o que o colonizador (e o patriarcado construído por eles) e o racismo entram em nosso modo de ser e estar no mundo. (Machado; Oliveira, 2022, p. 3-4)

Sendo assim, fica evidente que a decolonialidade é, então, uma força que se recusa a ser

controlada pela lógica da colonialidade. Ela também não se deixa enganar pelas promessas ilusórias da modernidade, que muitas vezes tenta justificar ou mascarar as desigualdades geradas em decorrência da colonização. Em outras palavras, a decolonialidade vai além de apenas rejeitar o colonialismo, ela busca desafiar e romper com as narrativas que sustentam as injustiças e desigualdades, mesmo quando essas narrativas são apresentadas sob a fachada de progresso ou desenvolvimento (Mignolo, 2007). Dialogar com a teoria decolonial requer compreender a abordagem interdisciplinar e engajada do conceito, com o objetivo de provocar e desestabilizar paradigmas acadêmicos e políticos estabelecidos. Trata-se de um convite às mulheres e aos homens, para se engajarem na pedagogia decolonial, um discurso que permanece de suma necessidade para ruptura com os ideais de eurocentrismo que persistem no âmbito social e enfatiza a importância de defender uma prática acadêmica mais inclusiva e criticamente engajada.

Levando-se em consideração o fato de que a colonialidade é a permanênci da lógica de relações coloniais entre saberes, modos de vida e raça e que põe a Europa e as construções epistemológicas provindas a partir desse continente como unívoca, é imprescindível destacar que esse cenário se estende para o âmbito educacional e para a construção de currículos contemporâneos. Dessa forma, torna-se cabível de reflexões a efetivação de possibilidades que venham descentralizar esse ideal de que um único conhecimento está no topo, para assim, promover patamares evidentes abrangentes formas de pensar, sentir e produzir. Ademais, a pedagogia decolonial oportuniza analisar de forma crítica os lugares ocupados pelo corpo negro tanto nos espaços de destaque social, quanto dentro de produções audiovisuais, visto que se trata de:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade — estruturas até agora permanentes — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p.24)

Principalmente, se levado em consideração que inúmeras produções audiovisuais se constituem a partir de olhares atravessados pela colonialidade epistêmica, por isso, através da Pedagogia Decolonial é possível construir resistência à colonialidade tanto no âmbito educacional, quanto nas audiovisualidades.

Ao refletir sobre as diversas formas de educação perante ao corpo social, é possível perceber as audiovisualidades como um processo educacional decolonial e compreender “a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica” (Walsh; Oliveira; Candau; 2018, p. 5). Ao aprofundar-me nas produções de

Catherine Walsh (2018) e Claudia Miranda (2016), tornou-se possível entender a pedagogia decolonial como uma perspectiva que ajuda a pensar em como a animação traz questões que reiteram o racismo midiático e possibilita questionar como essas imagéticas negras se constituem dentro das produções midiáticas destinadas ao público infantil, visto que:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (Walsh; Oliveira; Candaú; 2018, p. 5)

Dessa forma, torna-se válido destacar que Claudia Miranda e Fanny Riascos (2016) reiteram que o pensamento decolonial consiste na possibilidade de proporcionar nuances para que nossa própria forma de pensar, sentir e construir conhecimento na sociedade exista, para que assim essa prática se estenda para os currículos que perpassam as salas de aula, sendo necessário trazer à tona um cenário educacional que pense e dialogue questões voltadas para o decolonizar padrões sociais, enraizados e repassados por anos de colonização, portanto, as autoras reiteram que:

O que o pensamento decolonial apresenta pode ser entendido como uma chance de incorporarmos uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados. Queremos situá-lo como parte de um projeto que tem desconstruído, criticamente, a configuração que impera em termos das situações nas quais somos fixados. Nesse caso, a estratégia de interrogar as bases consolidadas pelo Estado (e as circunstâncias específicas que definiram os sistemas com os quais opera) ganha força. O avanço dos estudos sobre as desigualdades raciais faz parte dos resultados das idas e vindas dos(as) agentes que priorizam reivindicar essas mudanças. (Miranda; Riascos, 2016, p. 560)

A partir daí, fica evidente a necessidade de mostrar potencialidade de outras epistemologias negras por meio de imagéticas que dialoguem ancestralidade e corporeidade, pois “os coletivos negros instituem algo que lhe é próprio em termos das suas formas de conceber constructos de saberes antes desautorizados” (Miranda; Riascos, 2016, p. 568)

É possível realizar uma crítica contundente ao sistema educacional predominante atual e sua tendência a perpetuar a dinâmica da colonialidade, pois é evidente os desafios de implementar uma educação antirracista no Brasil levando-se em consideração a realidade social que enfrentamos (Miranda, 2013). Sendo assim, “as conexões entre o regime escravista e a situação de desvantagem socioeducacional que afeta a Diáspora Africana, na contemporaneidade, são inevitáveis.” (Miranda, 2013, p. 102). Por isso, fica evidente a necessidade de descolonizar os currículos, tendo

em vista uma inclusão de diversos espaços de aprendizagem, sabendo-se que:

Defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização (Miranda; Riascos, 2016, p 568)

Ademais, o sistema público educacional brasileiro ao ser regido por currículos preestabelecidos, educa e influencia inúmeros cidadãos e cidadãs que são perpassados por essa realidade, além do mais, “os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento” (Miranda, 2013, p. 103). Logo, a decolonização dos currículos ao incorporar conhecimento e perspectivas de ambientes de aprendizagem não formais, como museus comunitários, espaços religiosos afro-brasileiros tradicionais e comunidades quilombolas, enriquece o entendimento no âmbito educacional de forma plural e diversificada, principalmente, sabendo-se que se trata de conhecimentos inúmeras vezes não valorizados pela academia.

Assim sendo, é possível compreender que a escola se constitui enquanto um ambiente que tem a capacidade de proporcionar cartografias alternativas que podem desafiar a supremacia eurocêntrica do saber e auxiliar na compreensão de uma história e cultura mais inclusivas e sensíveis. Miranda (2013, p. 102) relata que:

As práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais.

Nesse afã, a pedagogia decolonial permite uma mudança importante na educação, superando restrições do sistema educacional convencional e expandindo limites do aprendizado além das salas de aula convencionais. Ela abrange uma diversidade de espaços de aprendizado, e esses espaços são essenciais para proporcionar uma perspectiva mais inclusiva, crítica e sensível acerca da história, cultura e relações de poder no âmbito social. Trata-se de uma pedagogia que possibilita que estudantes e docentes reexaminem narrativas eurocentristas e valorizem saberes marginalizados no processo educativo, fomentando, dessa forma, uma educação genuinamente antirracista e diversificada.

Miranda (2013) argumenta que esse paradigma exige um compromisso com o desaprendizado das narrativas eurocêntricas existentes e a adoção de uma compreensão mais

diversa e inclusiva do conhecimento e da identidade. Portanto, ao estabelecer uma análise crítica dos desafios da descolonização da educação no Brasil, é indispensável destacar que há uma necessidade de mudança sistêmica que vá além do simples ato de implementar novas políticas, o intuito aqui não é diminuir as políticas públicas, mas sim evidenciar a necessidade de efetivá-las na prática. Adotar cartografias alternativas e o fomento de uma pedagogia sensível oferece nuances valiosas para educadoras e educadores, formuladoras e formuladores de políticas que buscam criar um sistema educacional mais equitativo e inclusivo. Nesse afã, é possível compreender ambas pedagogias apresentadas anteriormente, como fontes educacionais capazes de corroborar no processo de construção de identidade e consciência racial.

Partindo-se do ponto de vista que comprehende os conhecimentos prévios dos(as) estudantes como saberes válidos a serem trazidos para sala de aula, é possível destacar a animação infantil como um forte meio educador na construção desses saberes em determinada fase da vida. Portanto, a pedagogia engajada possibilita que seja traçado um diálogo com algo relacionado à vivência da(o) estudante, nesse caso, as audiovisualidades infantis, e que essas produções perpassem pela sala de aula. Logo, evidenciando uma animação infantil sob uma perspectiva decolonial, que busco entender como a produção *Nana & Nilo* consegue romper com a lógica da colonialidade, não tendo como ponto de partida o olhar eurocêntrico.

2.3 Resistir para existir: importância do debate afrorreferenciado para o reconhecimento, a manutenção e a ampliação de direitos políticos e sociais

A pedagogia decolonial e a pedagogia engajada ao serem abordadas no âmbito educacional, exigem um diálogo corpóreo, histórico, estético e político com suas e seus pares na intelectualidade. Sendo assim, entende-se que desenvolver essas pedagogias dentro da escola por meio das diversas comunidades negras é a produção efetiva e prática de um currículo afrorreferenciado. O diálogo entre a Pedagogia Decolonial e a Pedagogia Engajada posiciona mulheres negras e homens negros enquanto intelectuais e sujeitos de suas existências. Ao mesmo tempo, essa reconstrução epistemológica por meio de suas corporeidades, histórias, ciências e estéticas reverberam a necessidade de dialogar teórica e politicamente com seus pares. Nesse sentido, o termo “afrorreferenciado” traz como uma possibilidade dialogar com saberes de forma horizontal e circular, que se atravessam e se complementam, alterando a ideia de centralidade da perpetuação de um saber unívoco sob uma perspectiva eurocêntrica. Adilbênia Freire Machado e Lorena Oliveira apontam que:

Sabemos que um dos grandes propósitos da Lei 10.639 / 2003, assim como das Relações Étnico-Raciais, é o fortalecimento do nosso pertencimento, mostrando e potencializando nossas histórias, nossas origens, libertando-nos, emancipando-nos para que possamos afirmar e viver com orgulho nosso pertencimento, nosso chão, nosso ser / estar no mundo afrorreferenciado. (Machado; Oliveira, 2022, p. 2)

Incorporar na educação perspectivas afrorreferenciadas ao sistema educacional brasileiro promove uma abordagem mais inclusiva e equitativa fundamentada na ancestralidade africana (Machado; Oliveira, 2022). A abordagem de uma pedagogia afrorreferenciada enfatiza a necessidade de compreender aspectos históricos do mundo para além dos limites das narrativas eurocêntricas e abraçar diversos sistemas de conhecimento e experiências das comunidades marginalizadas e silenciadas ao decorrer dos anos. Entende-se que:

O pensamento afrorreferenciado é delineado, trançado, bordado por nossas experiências, nosso viver, nossos modos de construção do cotidiano, do aprender / ensinar. Do ser / fazer. Para além da geografia física, são as geografias dos saberes transversalizados pelas vivências, pela territorialidade. (Machado, 2019, p. 166)

Posteriormente, a autora segue afirmando que:

Pensar / refletir / criar um currículo afrorreferenciado é pensar desde a teia da diversidade, da horizontalidade dos saberes, da pluralidade de vozes / epistemologias, dos modos diversos de aprender / ensinar / conhecer / experienciar. É propor uma formação para fortalecer o pertencimento, a humanidade das pessoas, permitindo-as compreenderem-se criadoras, também, do conhecimento com- partilhado. (Machado, 2019, p. 215)

Abordar os saberes numa perspectiva horizontal, que privilegia a troca mútua e o respeito entre diferentes formas de conhecimento, é um movimento fundamental para enriquecer o imaginário social e transformar a educação de maneira profunda e significativa. Quando se conecta e proporciona diálogos com epistemologias educacionais diversas, é possível fazer com que as práticas pedagógicas sejam mais inclusivas e diversificadas, reconhecendo a riqueza de conhecimento que existe além das fronteiras do pensamento ocidental convencional.

Diversos aspectos das culturas indígenas e africanas que foram marginalizados por uma colonização opressora, enfrentaram durante muitos anos grandes dificuldades para serem incluídos no currículo educacional brasileiro. São aspectos culturais e epistemológicos que foram frequentemente colocados a um segundo plano e silenciados. Além de desvalorizar essas culturas, esse apagamento histórico prejudica e empobrece a educação de modo geral, visto que:

A educação brasileira, em suas diferentes vertentes, com currículos e metodologias eurocentradas, individualistas e excludentes, não nos ensina quem realmente somos, quais as histórias de reinados, lutas, resistências, re-existências dos povos africanos,

afrodescendentes e originários; não nos ensina a sonhar, a aprender sentindo, ouvindo, lendo o mundo. Desconsidera as diversas possibilidades de letramento/aprendizagens existentes em nossa sociedade, que diferem do modelo eurocentrado, disciplinador e regulador de corpos e mentes. Por sua vez, tem nos ensinado uma história única em que o ocidente se coloca como universal, modelo de humanidade, único capaz de conhecer, ensinar, forjar conhecimentos, nos colocando como incapazes e até não humanos, posto que o que “nos” faz humano é a capacidade de racionalizar. Todavia, essa razão apresentada a nós, pela perspectiva brancocêntrica, nos ensina a negarmos quem somos, nossas raízes, nossas origens, nossa ancestralidade. (Machado; Oliveira, 2022, p. 2)

Além disso, a aprendizagem baseada na comunidade, que valoriza as experiências e vivências coletivas, deve ser reconhecida como uma prática essencial para o resgate da história e da identidade desses povos, que foram por muito tempo sucumbidas e invisibilizadas. Assim, é fundamental enfatizar a importância de incorporar no contexto educacional as ricas tradições, valores e expressões culturais dos povos africanos e indígenas. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa depende de conhecimentos transmitidos também por esses povos, pois “reconhecer nossa humanidade, nossa agência e nosso pertencimento negro é ato político, de afirmação e potencialização da vida” (Machado; Oliveira, 2022, p. 3). Além disso, comprehende-se que a aprendizagem baseada na comunidade, que valoriza as experiências e vivências coletivas, é um método essencial para resgatar a história e a identidade ancestral, pois entende-se que:

Aprender com o passado, fortalecer o presente e possibilitar outros futuros é a teia da educação para as relações étnico-raciais desde / com o pensamento afrorreferenciado, ou seja, pensamentos oriundos das cosmopercepções africanas, tecidas pelo conhecer / aprender / sentir / ensinar por meio de vivências e experiências de corpos forjadores de conhecimento (Machado; Oliveira, 2022, p. 3)

Incorporar essas perspectivas no currículo escolar não é apenas uma questão de equidade histórica, mas também uma maneira de oferecer ao corpo discente uma educação mais abrangente e conectada à realidade multicultural do Brasil. Isso abre uma nova perspectiva sobre esses povos e aumenta a produção de conhecimento para o currículo numa visão decolonial e antirracista.

Vivenciar a coerência de nossos pensamentos proporciona o compartilhamento de saberes sem marginalizar outros saberes, por isso afirmamos a horizontalidade. É a construção do diálogo atravessada por diversas vivências e repleta de valorização ancestral possibilitada a partir de uma escuta sensível. Dessa forma, torna-se possível conhecermos nossas histórias a partir de nós mesmos(as), dialogando com nossos(as) autores(as), nossas culturas, epistemologias, vivências e escritas, partindo-se do conhecimento africano como referência.

Possibilitar propostas que valorizem a ancestralidade afro-brasileira é uma luta social e política, mas, sobretudo, histórica. Por isso, é de extrema necessidade compreender a importância

do cenário político atual, caracterizado pela reassunção ao poder de um segmento político que sancionou, em 2003, a Lei 10.639, como já mencionado anteriormente.

É válido destacar que essa lei é um marco na educação brasileira, uma vez que tornou obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana, e fixou o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como elemento permanente do calendário escolar. Sua implementação e, sobretudo, sua resistência ao longo das duas últimas décadas são fruto da luta social e política de diversos coletivos sociais, e resultado direto de esforços e lutas do Movimento Negro na implementação de uma política educacional que desse a devida visibilidade à participação dos povos negros na história e cultura do país.

Não obstante, estes esforços são possíveis de serem constatados pela nossa inserção em um contexto social que tende a valorizar os estereótipos eurocêntricos que nos foram ensinados:

[...] as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios aos brancos ou a grupo raciais específicos. É um exemplo disso é a exigência de ‘boa aparência’ para se candidatar a uma vaga de emprego, que simultaneamente é associada a características estéticas próprias de pessoas brancas. Ou seja, no caso do racismo antinegro, as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra. (Almeida, 2018, p. 35)

Nestes termos, ao se levar em consideração a reincidência de relações e matrizes de poder decorrentes do colonialidade em territórios que, no passado, foram alvos de processos de colonização nas bases anteriormente aludidas, percebe-se que as demais áreas do corpo social também são marcadas pela falta de representatividade negra. De igual modo, os meios midiáticos seguem tendo produções audiovisuais repletas de protagonismo branco, enquanto o papel do negro, nas inúmeras dramaturgias, é ocupando o lugar da subserviência. Quanto a este aspecto, bell hooks (2019) aponta que:

Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca. Essas imagens podem ser construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca - o racismo internalizado. (hooks, 2019, p. 28.)

É importante ressaltar que tal entendimento colonizador, ao se estender para o âmbito midiático, nos leva a refletir na necessidade da presença de negros, principalmente as mulheres negras, em lugar de protagonismo nas obras audiovisuais. Tais reflexões se somam às lutas étnico-raciais já presentes em nossa sociedade, ao problematizarem a recorrência deste cenário pautado

na supervalorização do branco e no único conceito de beleza eurocêntrico aceitável perante ao corpo social.

É perceptível a baixa representatividade de diferentes corpos e conceitos de beleza também presente nas animações infantis. De fato, continuar a reproduzir estereótipos eurocêntricos na sociedade brasileira são marcos de um árduo período escravocrata, se trata de uma problemática que se impregna na estrutura de nossa sociedade e se estende para os níveis das instituições e dos meios midiáticos. Ainda que aos poucos seja possível perceber uma mudança no cenário pertinente no corpo social, em relação ao protagonismo nas histórias infantis, a falta de diversidade é predominante em diversos contextos.

Por isso, a possibilidade de ruptura com uma concepção de educação atrelada a uma ótica eurocentrada deve ser implementada por meio de uma prática docente que valorize as múltiplas formas de saberes sociais. Para tanto, a abordagem de conteúdo com ênfase na valorização do corpo preto enquanto sujeito detentor do protagonismo pode operar como meio educador antirracista no corpo social, na medida em que se constitui como uma forma de fazer política, promovendo a construção de um currículo que zele pela pluralidade da estética. Ademais, na escrita de Fábio José Paz da Rosa (2021, p. 4), o autor deixa evidente que, para a colaboração de uma construção de um cenário educacional antirracista, é imprescindível fundamentar-se numa “teoria decolonial, entendida como uma práxis questionadora das formas de estruturação do conhecimento visto como unívocos na perspectiva eurocêntrica”. Outrossim, o autor segue defendendo a necessidade de se compreender a decolonialidade como um dispositivo pedagógico, ao afirmar que:

O pensamento decolonial é uma construção intelectual e ao mesmo tempo política de diversos pesquisadores da América Latina originários do Grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C) surgido nos anos de 1990. (...) Por isso, ao se colocar enquanto uma Pedagogia, a decolonialidade traz as subjetividades de ativistas e teóricos para o cerne do debate, não apenas para sua valorização, mas também para uma transformação das pessoas como construtoras de conhecimentos forjados em suas histórias e lutas. (Rosa, 2021, p. 5)

Ainda convém ressaltar a importância de que tal cenário se estenda para o âmbito escolar, já que a escola se constitui enquanto uma extensão da sociedade e estudantes podem ser fortemente influenciados pelo cenário midiático pertinente. Principalmente, se levado em consideração que as percepções de mundo constituídas na infância se dão através das imagens, sendo assim, as produções audiovisuais ocupam um importante papel durante essa trajetória na vida do indivíduo.

A infância se constitui enquanto uma fase do reconhecimento do “eu” e do “outro”,

proporcionando o entendimento de pertencimento no mundo. Logo, as audiovisualidades oferecidas para nossas crianças dentro e fora do cenário escolar que servem como meio educador, nessa fase em específico, se forem pautadas apenas no protagonismo caucasiano e eurocêntrico, poderá estar corroborando para a falta de representatividade existente neste cenário, que refletem de forma direta na não aceitação das características físicas afro-brasileiras neste ambiente, visto que:

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização espistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeu (Oliveira; Candaú, 2010, p. 19).

Logo, as audiovisualidades atreladas a uma pedagogia decolonial, podem trazer a existência de forma mais explícita a valorização da cultura e ancestralidade afrodescendente e indígena no âmbito educacional, prezando pela representatividade e pela construção de um conhecimento antirracista e igualitário ainda nas infâncias. Uma educação diversificada e que abrange diferentes formas de saber pode vir a corroborar no processo de entendimento do meu espaço enquanto indivíduo e do espaço de outras pessoas, compreendendo suas construções corpóreas como singulares num ambiente tomado pela pluralidade como o corpo social. Por isso, faz-se necessário abrir possibilidades de gerar indagações numa sociedade que pense os produtos de entretenimento gerados para crianças, assim como as produções audiovisuais que as crianças possuem acesso.

3. LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO A PARTIR DA ANIMAÇÃO *NANA & NILO*

Na pesquisa que gerou o trabalho de conclusão de curso na graduação intitulado “A (des)construção do racismo na animação infantil *O clube das Winx*” (2023), foi possível evidenciar aspectos estéticos sobre características específicas a respeito das personagens negras presente na animação. Sendo assim, evidenciei que o desenho animado nos possibilita estabelecer diálogos com diferentes formas que o racismo se institui nas audiovisualidades infantis e ao mesmo tempo a necessidade de imagéticas que visem a valorização de diferentes formas de beleza ao abordar o protagonismo negro desde a tenra idade.

É perceptível a baixa representatividade de diferentes corpos e conceitos de beleza presente nas animações infantis. De fato, continuar a reproduzir estereótipos eurocêntricos na sociedade brasileira são marcos de um árduo período escravocrata, bem como defende Silvio Almeida (2019), trata-se de uma problemática que se impregna na estrutura de nossa sociedade e se estende para os níveis das instituições e dos meios midiáticos. Ainda que aos poucos seja possível perceber uma mudança no cenário pertinente no corpo social, em relação ao protagonismo nas histórias infantis, a falta de diversidade é predominante em diversos contextos. Para além da presença circunscrita das/os negras e negros em conteúdos midiáticos, fica mais evidente a subalternização desses corpos ao perceber que nas poucas ocasiões que é perpetrada essa presentificação desses indivíduos, em sua maioria, elas e eles ocupam o lugar da subalternidade no enredo das dramaturgias.

Logo, pode ser destacado como uma demanda veemente a ser solucionada se levado em consideração a imensa influência que possuem as audiovisualidades perante a sociedade, agindo como um meio educador. Visto que, “os desenhos animados e todo tipo de comunicação midiático, influenciam decisões, costumes, vontades, entre outros. Em suas narrativas também encontramos aspectos pedagógicos” (Silva, 2018, p. 34). Para tanto, é proposta a investigação, por meio da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, das possibilidades de impacto social e cultural perante as infâncias ao se depararem com o protagonismo negro na cultura africana e afro-brasileira na produção audiovisual *Nana e Nilo*.

Embora as pessoas brasileiras afirmem ser em sua maioria negras, ou seja, pretas e pardas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além disso, terem a maior população negra fora da África, nossas animações infantis, majoritariamente, continuam a girar em torno do protagonismo e cultura branca americana e europeia, que enaltecem os países pertencentes

ao norte global¹².

É de conhecimento geral que ao assistir uma produção audiovisual, as crianças tendem a se enxergar e se imaginar na personagem. Em decorrência dessa afirmação, busco analisar e levar para o âmbito educacional a animação *Nana & Nilo*, uma produção audiovisual com viés afro-brasileiro e indígena, buscando a valorização de epistemologias para além das eurocêntricas, vangloriando nossos saberes afro-latino-americanos que por demasiado período sofreu tentativa de esquecimento e invisibilização. A animação escolhida para reger como ponto principal o presente trabalho trata-se de uma produção compreendida nesta pesquisa por decolonial diante de um cenário atravessado pela colonialidade epistêmica. Afinal, *Nana e Nilo* se trata de uma audiovisualidade capaz de proporcionar o compartilhamento de epistemologias africanas e afro-brasileiras genuínas, além de evidenciar epistemologias quilombolas. No episódio *Nana & Nilo e o tempo de brincar* realiza através da viagem no tempo, a imersão numa realidade de um povo que historicamente não só resistiu, mas também preservou suas tradições originais e não se permitiu ser apagada pela colonização, proporcionando através da arte, a possibilidade de crianças compreenderem sua existência a partir de sua ancestralidade

Ademais, numa palestra realizada pelo professor Renato Nogueira (2021), ele traz questões pertinentes sobre as audiovisualidades atreladas às infâncias ao proporcionar a compreensão de que normalmente, as crianças buscam identificar-se com os personagens que estão assistindo e, se tal cenário não reflete a diversidade estética da sociedade, esses indivíduos irão se deparar apenas com personagens exclusivamente brancos.

Portanto, a colonialidade midiática pode vir a corroborar na perpetuação de animações excludentes no âmbito ético-racial, o que se torna empobrecedor para a infância, pois uma criança que não é ensinada a brincar com brinquedos que abrangem uma pluralidade étnica e se não tem acesso a este tipo de conteúdo, ela também não aprende a transferir afeto para o corpo negro, visto que se trata de uma importante fase da vida de um indivíduo, no qual ela ou ele constrói percepções de mundo. Nesse afã, Renato Nogueira e Luciana Pires Alves (2019) esclarecem que:

Do ponto de vista legal, no Brasil a Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 2º estabelece que infância é a fase da vida de 0 a 12 anos incompletos (Brasil, 2017, p. 10). No campo da psicologia, temos uma instituição como a

¹² Norte global é um termo utilizado em estudos pós-coloniais, para referir-se aos territórios que outrora eram intitulados como países desenvolvidos ou de primeiro mundo.

Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD) que reúne profissionais que promovem e trocam informações sobre pesquisas sobre estudos do desenvolvimento humano. Uma perspectiva recorrente nessa subárea é de que a infância é uma fase dividida em etapas, geralmente três. A primeira fase é a do nascimento até os 3 anos, em seguida de 3 a 6 anos e, por fim, de 6 a 11 anos. Na medicina, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) trabalha com as fases de 1 a 18 meses, 18 meses a 3 anos, 3 a 4 ou 5 anos, 5 a 9 anos e de 10 a 13 anos. A enfermagem pediátrica estabelece outra divisão em três períodos: neonatal de 0 a 28 dias, lactente de 29 dias a 2 anos, pré-escolar de 2 a 7 anos e escolar de 7 a 10 anos de idade. Apesar das diferenças entre os períodos, o que todas essas áreas têm em comum é classificar a infância como uma etapa da vida. Em outros termos, ser criança aparece como sinônimo da infância. (Nogueira; Alves, 2019, p. 03)

A infância é amplamente reconhecida enquanto uma fase de importância na vida de qualquer indivíduo. Por isso, é imprescindível destacar que “embora a legislação brasileira indique diversos caminhos para consolidação de práticas artísticas e culturais de toda população, sabemos que isto está longe de se concretizar integralmente” (Cruz *et al*, 2022, p. 19), nesse viés, busco atrelar a prática pedagógica às possibilidades de perpetuação da cultura afro-brasileira e africana através dos meios tecnológicos em sala de aula.

Em decorrência disso, fica evidente que a presentificação do corpo negro precisa adentrar aos conteúdos trabalhados na educação básica, pois isso, para além de construção de currículo e efetivação da Lei 10.639, também, é decolonialidade através de produção audiovisual, para que seja possível abranger a diversidade de indivíduos que contemplam uma sala de aula.

3.1. O cinema negro de animação enquanto pedagogia decolonial e antirracista

De antemão, é necessário afirmar, que o meio cinematográfico é uma linguagem na cultura da sociedade brasileira. A multimodalidade pertinente na cinematografia é capaz de entreter, compartilhar ideias, expandir conhecimentos e inúmeras outras possibilidades que são permitidas serem exercidas através da arte e tecnologia. Nesse afã, compreendendo as audiovisualidades como um texto multimodal capaz de transmitir ideias, podemos utilizar o meio cinematográfico como parte de um processo educacional antirracista e decolonial, utilizando-se de produções audiovisuais que dialoguem com essas pautas, principalmente, se pensarmos nessas possibilidades cinematográficas como forma de animação que atravessam o público infantil, visto que “o Cinema Negro de Animação (CNA) é uma ferramenta de expressão de subjetividades de pessoas negras e percepções de mundo africanas e afrodiáspórica (Cruz *et al*, 2022, p. 18). Logo, o Cinema Negro de Animação é entendido como “uma fonte de expressão sensível para o fortalecimento da identidade negra e um pertence cultural da luta contra o racismo (Cruz *et al*, 2022, p. 18). Levando-se em consideração a possibilidade de recontar histórias a partir das animações, o CNA se constitui

enquanto uma possibilidade de trazer emoções e expressões da cultura, história e ancestralidade negra ao tratar da efetivação da presentificação desses corpos na prática, através do audiovisual. Além disso, proporciona também, a decolonialidade no âmbito de poder dessas animações, buscando romper com essa hierarquia racial que domina o cenário das produções audiovisuais, no qual quem rege, produz e direciona as obras em sua maioria são pessoas brancas. Em contrapartida, o CNA vem com a possibilidade dessas obras serem pensadas, produzidas e comandadas por pessoas negras, portanto, “o CNA se torna um suporte para afirmação cultural e fortalecimento da identidade negra, além de contribuir na luta antirracista. (Cruz *et al*, 2022, p. 19). Como possibilidade de ruptura desse ideal racista que está impregnado na sociedade brasileira, é necessário compreender e valorizar conhecimentos distintos das epistemologias do Norte global, fato esse que poderia estar mais evidente a partir das construções curriculares, pois “o CNA pode estar presente nos processos educativos como material didático-artístico de promoção de debates e reflexões.” (Cruz *et al*, 2022, p. 23). Nesse sentido, a contribuição do CNA se torna evidente, pois “consideramos, então, as técnicas do cinema de animação como ferramentas para realizar algo tão tradicional nas culturas africanas e afro-diaspóricas: contar histórias. Uma proposta pedagógica de mediação estética e lúdica. (Cruz *et al*, 2022, p. 22).

Em virtude dos fatos mencionados, fica evidente que as tecnologias estão imersas em nosso meio e, por isso, trazer à existência as audiovisualidades decoloniais como fonte educativa para a sala de aula pode contribuir de forma significativa e antirracista dentro do ambiente educacional, visto que:

O CNA vem se mostrando uma ferramenta de reconstrução de subjetividades negras a partir de imagens, narrativas, saberes e percepções afro-diaspóricas. Em contraposição à educação colonizadora eurocêntrica, o CNA é uma ferramenta griot contemporânea que instrumentaliza educadoras/es para realização de práticas educativas que promovam a estéticas e epistemologias negras. (Cruz *et al*, 2022, p. 23)

Abordar o CNA como um processo educacional decolonial e antirracista é entender que a temática vai além de evidenciar personagens negras/os, mas também, requer um comprometimento social com a pauta racial e se atentar para que essas produções contribuam de forma cultural e enriquecedora da cultura afro-brasileira e africana, não reforçando os estereótipos subalternos da negra e do negro perante ao corpo social.

3.2. Análise crítica e multimodal de tirinhas e cenas da animação *Nana & Nilo*

De início, vale ressaltar que um dos destaques principais da intenção da animação *Nana &*

Nilo é utilizar diferentes plataformas de mídias para abordar a tão escassa diversidade étnico-racial na produção feita para o público infantil no Brasil, evidenciando uma cultura diversificada através de outros modos de vida, dialogando com o pensamento de Nêgo Bispo (2023) ao dizer que:

Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles. Quem não sabe tocar piano ou não sabe o que é música erudita, quem nunca frequentou um teatro, quem não frequenta um cinema, para eles, não tem cultura. Para nós, quem não sabe dançar e cantar no batuque, quem não sabe fazer uma comida, quem não se emociona com a cantiga de um pássaro não tem um modo agradável de viver. (Santos, 2023, p. 23)

Nesse sentido, propõe-se a realização de uma análise, que venha destacar no processo da animação, os elementos materiais e simbólicos que podem vir a corroborar na consolidação de um processo de educação decolonial e antirracista voltado para as crianças. Ainda convém lembrar, que para além da vasta compreensão a respeito da referência positiva africana e afro-brasileira presente na animação, o desenho também se propõe a abordar importantes temáticas que visam a construção da conscientização socioambiental ainda nas infâncias, mostrando a importância do brincar, da socialização e do cuidado com a natureza que nos cerca. Ao enfatizar a árvore Mulemba enquanto um ser vivo e falante, reforça a importância de cuidar e preservar o meio ambiente, compreendendo que tanto seres humanos quanto animais e natureza, estão correlacionados e devem viver em harmonia, pois esse fato afeta a vida em todas as suas formas, se trata do que Nêgo Bispo (2023) nomeia como biointeração, o autor problematiza à vivência da humanidade na cidade no qual é carregada do oposto da proposta de biointeração em diversos aspectos, ele relata que:

Apesar de serem criaturas da natureza, os humanistas se descolam da natureza e se tornam criadores. Daí sua necessidade de sintetizar o orgânico, de chamar todas as vidas de matéria-prima. Essa matéria-prima passa a ser um objeto a ser melhorado, beneficiado e sintetizado pelos humanos. Eles se sentem os donos da inteligência, se sentem o próprio deus – o deus na lógica da verticalidade, na lógica do poder, da interferência na vida alheia e da manipulação, e não um deus na lógica da biointeração. (Santos, 2023, p. 29 e 30)

Logo, torna-se imprescindível abordar a valorização dos seres que compartilham conosco o planeta terra ainda nas infâncias, para que essa cidadã e esse cidadão cresçam e deem continuidade ao entendimento da natureza como parte de nós. A audiovisualidade possui forte possibilidade de contribuir nesse cenário, principalmente *Nana e Nilo*, além do mais:

Outro aspecto relevante na coleção é a abordagem dessa tradição africana através de Mulemba, um baobá personificado que tem um desenvolvimento importante na história, pois é através dela que o leitor tem a oportunidade de viajar juntamente com Nana e Nilo para outros períodos históricos da África. (Pereira, 2018, p. 2)

Essa possibilidade de repassar os conhecimentos através da oralidade é uma forte característica dos povos africanos e indígenas, também pude abordar essa valorização do conhecimento através de minha monografia (Lima, 2023), na produção acadêmica em questão, perpassei sobre a importância dos Griots. Os Griots eram tidos como guardiões da história e das tradições milenares e transmitiam seus conhecimentos a partir da oralidade. Sendo assim, seus contos eram passados de geração para geração, recorrendo à memória coletiva, o que evidencia a força da tradição oral entre os povos africanos. Dentro da animação, Mulemba assume esse papel pois se trata de ser “um dos símbolos fundamentais da cultura africana, o baobá é considerado a árvore da vida e está relacionado com a memória” (Pereira, 2018, p. 02). Portanto, “sempre que o casal de gêmeos passava por uma situação que os intrigava, Mulemba resgata em sua memória histórica elementos culturais para demonstrar o quanto se pode aprender com outras etnias” (Pereira, 2018, p. 02).

A Análise Crítica e Multimodal dos Discursos me possibilita discorrer sobre distintos aspectos que perpassam a animação *Nana & Nilo*, permitindo compreender as nuances de ruptura com o ideal de beleza embranquecido repassado ao imaginário infantil. Para isso, utilizo os elementos centrais dessa abordagem, sendo os significados representacionais, interacionais e composticionais, aliados ao modelo tridimensional, que envolve a análise do texto, das práticas discursivas e das práticas sociais, possibilitando uma leitura mais profunda e contextualizada da animação.

Através da Análise Crítica e Multimodal, evidenciou-se o contraponto que *Nana & Nilo* proporciona em relação as produções com viés eurocêntrico, trazendo a existência o compartilhamento de conhecimentos afro-brasileiros e africanos. Na animação *Nana & Nilo*, percebe-se que:

Nana e Nilo protagonizam uma série de aventuras exaltando ludicidade e modos positivos de convivência, além de buscarem – e encontrarem – respostas para questionamentos próprios da infância. Nana e Nilo são irmãos gêmeos que passeiam pelo tempo para se divertirem e conhecerem hábitos de povos africanos e, para isso, vivenciam duas aventuras: uma no Egito e outra em Burundi. Para tanto, têm a ajuda de Gino, o pássaro falante, e de Mulemba – uma árvore mágica personificada num baobá que voa e fala. (Pereira, 2018, p. 01)

É diante desse cenário, que abordo a análise das tirinhas, a seguir, através da Análise Crítica e Multimodal.

Figura 1- Tirinha sobre a importância do brincar



Fonte: <https://www.instagram.com/nanaenilo?igsh=ZnV3cTdhNzQzc3Ey>

Na figura 1 exposta acima, é possível perceber que o contexto histórico-social em que se insere esse fato reflete o de uma sociedade pautada nos estigmas de hierarquia e predefinições de gênero, na qual designa alguns brinquedos para meninas e outros para meninos. Isso levanta o questionamento de Nana sobre qual brinquedo seria útil, pois ambos divergem em seus gêneros. A charge proporciona um efeito reflexivo e com viés de uma ruptura de padrão social, o que se evidencia na fala de Nilo ao dizer: “Vamos brincar com os dois!”. Além disso, essa compreensão só é possível pelo fato de unirmos a leitura do texto verbal com a leitura do texto não verbal. Com isso, podemos perceber a multimodalidade da tirinha, tanto com relação à junção de texto e imagem, para expressar uma ideia, mas também os elementos visuais que dão contexto à tirinha, como o carrinho nas mãos de Nilo no início da figura e a boneca nas mãos de Nana. No último quadrinho, os mesmos brinquedos estão posicionados um em cima do outro, proporcionando essa ideia de coletividade e equidade no ato de brincar. Outrossim, é possível destacar que se trata de uma tirinha que se enquadra no processo conceitual simbólico sugestivo que faz parte da metafunção representacional da análise crítica.

Figura 2 - Guardiões das nossas histórias



Fonte: <https://www.instagram.com/nanaenilo?igsh=ZnV3cTdhNzQzc3Ey>

Na figura de número 2, busca-se compartilhar um saber que possa vir a instigar quem está lendo a buscar mais sobre o assunto. Sendo assim, no que tange aos aspectos multimodais, ao responder a pergunta de Nana, Nilo traz uma expressão facial de leveza, enquanto abraça o livro de Zumbi trazendo um ar de afetividade e aconchego, o que proporciona a compreensão de se tratar de uma obra que ele tem um apreço especial. Esse fato se evidencia em sua última fala ao exibir o livro. Na figura, temos a evidência de um processo analítico, visto que “os processos analíticos contemplam uma relação entre a parte e o todo, de modo que apenas um ou alguns elementos são retratados, produzindo determinados efeitos de sentido.” (Bezerra; Chagas, 2021, p. 41 e 42.) Como é o caso da última figura da tirinha, composta pela imagem de Zumbi Dos Palmares, indicando se tratar de uma possível história do guerreiro.

A obra em questão traz Zumbi dos Palmares na capa, uma importante referência histórica na luta contra a escravização no período colonial brasileiro. A figura traz Zumbi como um guardião de nossas histórias, pois através dele, foi possível a preservação de tradições ancestrais pelos quilombos — comunidades autônomas que recebiam escravizadas(os) refugiadas(os) em busca de liberdade. Esses espaços vão além da junção de negras e negros escravizadas(os), são terras que propiciam a preservação de conceitos e da cultura africana, é uma resistência social que possibilitou resgatar os laços de família. Compartilhar esse conhecimento através da tirinha de uma animação

infantil possibilita a perpetuação de saberes ancestrais africanos ainda nas infâncias e traz o/a negro/a em um lugar de protagonismo social, não apenas como ex-escravizados/as, mas também como símbolo de força, de poder e de protagonistas de suas próprias histórias.

Figura 3 - Crítica às queimadas



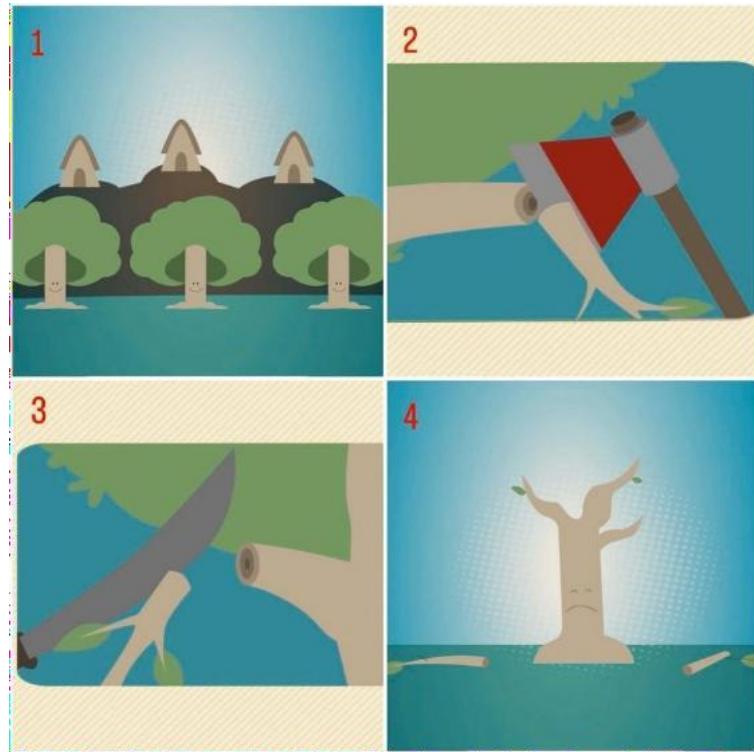
Fonte: <https://www.instagram.com/nanaenilo?igsh=ZnV3cTdhNzQzc3Ey>

Momento, é necessário deixar evidente que tanto a figura 1, quanto a figura 3, partem de um processo classificatório da análise crítica e multimodal dos discursos, pois em todas elas fica perceptível um interesse em comum: a utilização de texto verbal e não verbal como forma de crítica social. Em relação as representações narrativas, todas as tirinhas se enquadram enquanto processos verbais, ou seja, são caracterizadas por falas.

A tirinha acima é atravessada por uma crítica social, e os recursos utilizados nela favorecem a persuasão e constroem uma linguagem. Se trata de uma imagem carregada de um processo simbólico, pois se caracteriza por sugerir sentidos diversos à imagem, visto que, para além de evidenciar as queimadas que assolam as florestas brasileiras, também responsabiliza uma parcela da população, representantes governamentais e figuras de autoridade social ao sugerir acrescentar “bom senso” ao desenho.

No episódio *“Nana & Nilo e o Tempo de Brincar”*, as crianças descobrem que o tempo dedicado às brincadeiras está desaparecendo. Para entender a razão, consultam a Baobá, uma árvore sábia que revela a causa do problema: a árvore encarregada de preservar o “tempo de brincar” foi cortada devido ao desmatamento. Essa explicação destaca como as ações humanas, ao explorarem a natureza de maneira inconsequente, impactam diretamente a vida e o bem-estar das crianças, comprometendo até mesmo a ludicidade, aspecto fundamental da infância.

Figura 4 – Cena do desmatamento em Nana & Nilo e o tempo de brincar



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_hYtXeOP1E&t=313s

Na cena referida (5min57s), a narrativa é concretizada por meio de imagens que ilustram o processo de corte das árvores. O recurso imagético permite que as crianças entendam visualmente a seriedade do problema: derrubar uma árvore causa tristeza, perda e desestabiliza a vida em comunidade.

No que tange aos significados representacionais, no primeiro quadrinho da figura 4, vemos um conjunto de árvores posicionadas lado a lado, todas com semblantes felizes. Aqui, temos uma representação conceitual de coletividade, em que a presença de diversos elementos iguais sugere harmonia, preservação e senso comunitário entre natureza e seres humanos. O sorriso das árvores neste primeiro quadrinho da figura 4 funciona como processo simbólico sugestivo, pois está comunicando vida e alegria, sugerindo felicidade. Tanto no segundo quadrinho, quanto no terceiro quadrinho da figura 4, há um close mais aproximado na cena do corte da árvore, evidenciando a necessidade de atenção para esta cena, visto que se trata de uma ação que terá consequência. Já no quarto quadrinho da figura 4, após o desmatamento, a árvore central aparece isolada e triste. Se trata de uma representação narrativa, pois essas representações “são realizadas por meio de processos que inserem os/as participantes em eventos e ações” (Bezerra; Oliveira, 2021, p. 746). Nesse sentido, revela os efeitos da ação anterior (o corte) no estado emocional da árvore. Esse

semelhante triste humaniza a natureza, aproximando-a da experiência infantil e reforçando a percepção de que a árvore, assim como nós, sente dor e sofrimento quando não é cuidada.

É possível destacar e estabelecer algumas interações entre o sentimento do/a telespectador/a e a cena em si, pois no âmbito da função interacional, o olhar da árvore na primeira imagem, transmite proximidade e afetividade com o público, em especial pelo sorriso. Na última cena, o semblante triste, aliado ao enquadramento central e ao plano fechado da imagem, sem muitas informações no entorno, gera uma demanda emocional: convoca a criança espectadora a se sensibilizar e se responsabilizar pelo cuidado ambiental.

Quanto às composições da imagem, o enquadramento no quarto quadro, ao isolar e centralizar a árvore, cria destaque para o sofrimento do ser representado, dando ênfase ao impacto negativo da ação humana. Além do mais, o tronco cortado e o semblante triste são os elementos mais visíveis, guiando a interpretação do público infantil para a mensagem de dor e perda. O recurso multimodal da cena demonstra que a natureza é viva, sente e sofre quando maltratada, é a biointeração na prática, pois seres humanos não estão acima ou detém o poder sobre a natureza, somos parte dela (Bispo, 2023).

Para as crianças, a transição do riso coletivo inicial para a tristeza isolada final gera um efeito visual que enfatiza a importância do cuidado, empatia e preservação. Simultaneamente, ao atrelar o desmatamento à diminuição do “tempo de brincar”, a narrativa do contexto conecta a questão ambiental à rotina das crianças, promovendo uma consciência ecológica desde a infância. O episódio “*Nana & Nilo e os Animais*” apresenta uma narrativa educativa voltada à valorização dos animais brasileiros, mostrando como cada espécie tem importância para o equilíbrio ambiental e para a cultura local. Os gêmeos visitam crianças ao redor do Brasil, ajudando a proteger os animais que vivem nesses biomas.

Figura 5 – Cena de Nana & Nilo e os animais



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ix7J2EgPLXk>

Na cena em questão (2min), a animação coloca as crianças diante de um cenário vivo, destacando que a vida humana não se separa da vida animal e vegetal, mas compõe uma rede de interdependência. A composição dos elementos estéticos constrói uma representação conceitual baseada em um processo simbólico sugestivo, pois o cenário do cerrado, preservado, serve de plano de fundo simbólico para a ideia de equilíbrio ambiental. As personagens estão em primeiro plano, ocupando a maior parte do espaço visual. Esse posicionamento aproxima o espectador infantil, servindo de convite para que ele/a participe da cena e se identifique com os/as personagens. O posicionamento e a nitidez das cores das(os) personagens e dos elementos estéticos maior dão saliência ao grupo, indicando onde o olhar do público deve se fixar. A ausência de molduras conecta os elementos do cenário, integrando personagens e natureza numa só composição.

A cena cria um imaginário educacional em que crianças, árvores e animais coexistem no mesmo espaço, sem hierarquias evidentes, enfatizando uma perspectiva de coletividade e cuidado. Ao colocar as personagens no primeiro plano e o ambiente natural ao fundo, a animação dá destaque aos sujeitos do aprendizado, mas sem invisibilizar o cenário, que aparece vivo e preservado.

O frame abaixo (36:32) pertence ao episódio “*Nana e Nilo na Cidade Verde*”. O episódio tem como foco trabalhar a consciência ambiental, apresentando às crianças temas como preservação da natureza, separação do lixo, reciclagem e uso sustentável dos recursos. A narrativa acompanha os protagonistas (Nana e Nilo) descobrindo práticas sustentáveis e incentivando comportamentos ecológicos. Nesse momento específico, os personagens estão diante de lixeiras coloridas de coleta seletiva, reforçando a ideia de cidadania ambiental e responsabilidade coletiva

com o espaço urbano.

Figura 6– Cena de Nana e Nilo na Cidade Verde



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Syi-dKqqu3I>

No *frame* em questão, não há vetor explícito de ação física, ou seja, ninguém está jogando nada no lixo, mas há um processo conceitual simbólico, pois as lixeiras funcionam como ícones de sustentabilidade e as cores indicam descarte correto para reciclagem. Zembi, com braços abertos e expressão feliz, simboliza entusiasmo e acolhimento dessa prática ecológica.

Nas composições da imagem, percebe-se que embora as lixeiras estejam em posição central, funcionando como foco imagético, a personagem Alice encontra-se posicionada na frente das lixeiras, cada uma com sua respectiva cor, seja importante para o ato de reciclar, ainda assim, o responsável por estabelecer as ações de reciclagem é o ser humano, ressaltando nosso papel crucial neste processo.

Esse *frame* constrói, de forma multimodal, uma mensagem pedagógica: a separação do lixo e a reciclagem são práticas necessárias para uma “cidade verde”. A gramática visual mostra isso usando cores, posicionamentos, expressões corporais e contato visual para guiar o espectador. Zembi funciona como mediador ativo (braços abertos e postura convidativa) enquanto Alice funciona como espectadora reflexiva, oferecendo o cenário. O resultado é uma cena que, mesmo em segundos, reforça valores ambientais e dialoga com o público infantil de modo lúdico e educativo.

Levando-se em consideração os aspectos analisados, fica evidente, portanto, a necessidade de nos preocuparmos para que o conteúdo trabalhado em sala de aula ou ofertados para crianças num modo geral, não seja carregado pela presentificação do corpo negro apenas esteticamente, mas que ele venha carregado da cultura e informação ancestral africana e afro-brasileira, para que assim

haja a perpetuação da Lei 10.639/2003. Portanto, fica evidente que podemos recontar histórias a partir das produções audiovisuais, das tirinhas e de diversas outras fontes que atravessem a multimodalidade textual.

3.3. Análise Crítica e Multimodal com a Animação *Nana e Nilo* no contexto escolar das Séries Iniciais

A fase de aplicação do estudo foi um momento crucial para verificar possibilidades pedagógicas da animação *Nana e Nilo* no contexto da educação básica, particularmente no que diz respeito ao incentivo de práticas decoloniais e antirracistas. Nesta seção, são apresentados os resultados da intervenção realizada no ambiente escolar em uma turma de quinto ano, com alunos na faixa etária entre 10 e 12 anos. Assim, busca-se entender como a linguagem audiovisual, combinada com estratégias pedagógicas, contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, a valorização das identidades negras e o questionamento das narrativas eurocentradas no contexto educacional. É importante ressaltar que, seguindo as orientações do Comitê de Ética da UFRRJ, para a participação dos estudantes na pesquisa, foi necessária a autorização dos responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e do próprio aceite das crianças, através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

3.3.1. Descrição do contexto da intervenção

De antemão, cabe relatar que, antes do início formal da pesquisa no contexto de uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Duque de Caxias, a professora apresentou a proposta do projeto de pesquisa, contextualizando os/as estudantes o motivo de minha presença. Ela explicou que eu desenvolveria uma pesquisa de cunho étnico-racial, dando continuidade aos conteúdos antirracistas que já eram trabalhados com a classe. Nesse momento, uma aluna expressou, de forma imediata, certo descontentamento com a temática: “*Ai, de novo esse assunto. A gente já falou disso.*” Tal declaração gerou em mim a percepção de que poderia haver alguma resistência à realização das atividades. Ainda assim, a turma aceitou participar da pesquisa de modo geral.

A compreensão crítica de textos multimodais pode ser desenvolvida com base na Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), que entende que “as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, constituindo formas de interação social” (Bezerra; Oliveira, 2021, p. 745). Essa abordagem considera três níveis de significados –

representacionais, interacionais e composticionais – que mostram como imagens transmitem mensagens e ideologias. De forma complementar, Fairclough (2001) evidencia através da Análise Crítica do Discurso que elementos linguísticos como metáforas, coerência, coesão e criação de palavras, constroem representações sociais. Nesse sentido, essa metodologia possibilita entender a linguagem como prática social. A Análise Crítica do Discurso (ACD) foi organizada em um modelo tridimensional que envolve a análise do texto, das práticas discursivas e das práticas sociais, permitindo identificar “marcas ideológicas, relações de poder e posturas hegemônicas que o permeiam” (Bezerra; Oliveira, 2021, p. 750). Assim, as duas perspectivas oferecem possibilidades para interpretar criticamente como os sentidos são construídos tanto pela linguagem verbal quanto pelos recursos visuais.

Nesse sentido, percebe-se que as palavras utilizadas na frase de descontentamento da aluna. “Ai, de novo esse assunto. A gente já falou disso antes” se integram à concepção de linguagem tridimensional abordada por Fairclough (2001), sendo compreendida dentro da concepção de linguagem como prática social. Nesse afã, na dimensão textual, a linguagem usada revela uma atitude de impaciência e desinteresse. A escolha das palavras carrega marcas de cansaço, como “de novo esse assunto”, que expressa uma rejeição implícita a retomar discussões étnico-raciais.

Na prática discursiva, essa fala reflete e reforça um padrão recorrente em contextos escolares: a percepção de que temas étnico-raciais não são prioritários, podendo ser trabalhado apenas de forma pontual. Ainda que a estudante talvez não tenha a intenção explícita de desvalorizar o tema, seu discurso se constitui em uma rede de ideais já naturalizados no ambiente escolar.

Na prática social, o comentário reproduz uma ideia mais ampla que naturaliza o silenciamento ou a superficialidade no tratamento de questões étnico-raciais, pois mesmo que de forma não intencional, essa afirmação poderia ocasionar o desinteresse de outros estudantes na participação da pesquisa.

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é o bairro de Xerém, localizado em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense que apresenta características históricas de forte conservadorismo sociopolítico, com significativa influência de grupos políticos de direita ou centro-direita mesmo após a redemocratização em 1985. Este contexto impacta diretamente nas discussões escolares sobre raça, diversidade e identidade, uma vez que valores tradicionalistas tendem a moldar as percepções e narrativas sociais compartilhadas por estudantes. A resistência

inicial de uma aluna indica não só uma possível saturação do tema na mente de estudantes, mas também a existência de referenciais socioculturais que desafiam a abordagem crítica e antirracista na escola. Isso transforma a pesquisa em um exercício de diálogo, ressignificação e construção coletiva de significados.

O município de Duque de Caxias aderiu ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) em outubro de 2022 e essa adesão foi divulgada pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania na época. O Sinapir é um instrumento de articulação e gestão de políticas públicas que visam combater a desigualdade e promover a equidade racial no Brasil, foi estabelecido pela Lei n.º 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial). Essa adesão veio como uma tentativa de comprometimento com as lutas étnico-raciais dentro e fora do município, se aliando ao Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias que se apoia na legislação que obriga a inclusão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Essa adesão permite o acesso a capacitação para gestores e acesso prioritário a ações e projetos que promovem a equidade racial. Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação visa transformar essas ações em políticas públicas, pois seus pilares são justamente visar proporcionar aos/as estudantes conhecimentos sobre racismo, permitindo que sejam agentes de mudança contra a discriminação racial, na mesma medida em que incentiva a inserção no planejamento pedagógico das escolas sobre o tema, com destaque para a contribuição negra na formação do Brasil.

No entanto, apesar desses avanços institucionais, o cotidiano escolar ainda revela resistências significativas. Muitos profissionais da educação, seja por falta de preparo, receio de enfrentar polêmicas ou mesmo por convicções pessoais, evitam trabalhar as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Essa lacuna evidencia a distância entre o que está previsto no Plano Municipal de Educação e a efetiva implementação no espaço escolar, o que reforça a necessidade de formações contínuas e de um engajamento real da comunidade educativa para que tais diretrizes não permaneçam apenas no campo das idealizações.

Observa-se que a escola, de modo geral, busca inserir temáticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais em seu calendário pedagógico, articulando com outras questões sociais relevantes, como violência doméstica e *bullying*, por meio de oficinas e exposições ao longo do ano letivo. Entretanto, essa abordagem enfrenta resistência por parte de grande parcela do corpo docente, o que limita o desenvolvimento das atividades a ações pontuais. Em contrapartida, a escolha da turma 502 para a realização da pesquisa justifica-se pelo fato de sua professora titular

já desenvolver, de maneira engajada e contínua, práticas pedagógicas voltadas para as questões étnico-raciais, o que possibilitou um campo mais fértil para a intervenção proposta.

O primeiro encontro¹³ teve como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de nuances da temática proposta. Para isso, foram feitas algumas perguntas iniciais.

Pesquisador: *O que vocês pensam ao ouvir a palavra “África”?*

Aluno(a) 1: *Pessoas de origens negras.*

Aluno(a) 2: *Povo indígena.*

Aluno(a) 3: *Povo africano escravo.*

Aluno(a) 4: *O lugar com mais vulcões no mundo.*

Aluno(a) 5: *Escravidão.*

Aluno(a) 6: *Escravos.*

Fairclough (2001) reforça que o discurso é tanto reflexo quanto instrumento de transformação ou conservação das relações sociais. Nesse sentido, essas respostas evidenciam que no que se refere à prática social dentro do modelo tridimensional do autor, traz uma visão estereotipada e eurocêntrica, onde a educação tradicionalmente aborda o continente apenas sob a ótica da negritude e escravização.

Pesquisador: *Qual é o desenho favorito de vocês?*

As respostas foram: *Peppa Pig, Bob Esponja, Carrossel, Ben 10, Discovery, Dragon Ball, Jovens Titãs, Dora Aventureira, Turma da Mônica, Lilo & Stitch, Taspio* (3 vezes), *Animes* (2 vezes), *Ladybug*.

Pesquisador: *No desenho favorito de vocês, há algum personagem negro(a)?*

Respostas simultâneas: “Sim” e “Não”.

Aluno(a) 1: *O Cirilo.*

Aluno(a) 2: *Até tem um, mas esqueci o nome.*

Aluno(a) 3: *Não lembro.*

Aluno(a) 4: *No canal que eu gosto, o Discovery, tem mais pessoas brancas estudando sobre pessoas negras.*

Pesquisador: *Vocês já assistiram algum desenho cujo protagonista era negro(a)?*

Respostas variaram entre “Sim” e “Não”, com menções a *Super Choque* e *Pantera Negra*.

¹³ Primeiro encontro realizado dia 13 de agosto de 2025.

Pesquisador: *Qual a cor da pele de vocês?*

Respostas simultâneas:

“Branca” – 8 vezes “Negra” – 6 vezes “Morena” – 16 vezes “Parda” – 1 vez

Observou-se que muitas crianças que se autodeclararam “morenas” apresentavam características fenotípicas de pessoas negras retintas. Entretanto, tal percepção de identidade racial ainda não está plenamente consolidada na faixa etária em questão. No Brasil, a classificação racial é baseada na autodeclaração e considera as categorias branco, preto, pardo, amarelo e indígena, conforme o IBGE. O termo “moreno”, apesar de amplamente utilizado no senso comum, não constitui uma categoria oficial, o que pode gerar confusões no reconhecimento racial. Essa compreensão demanda tempo, experiências e maturidade pessoal, não sendo objetivo imediato da pesquisa de desenvolver a compreensão da classificação étnico-racial oficial.

3.3.2. Exibição da animação, interações em roda de conversa e percepções observadas no processo

Na sequência, foi exibido o episódio *Nana e Nilo e o Tempo de Brincar* (14 minutos), disponível no *YouTube*¹⁴. Após a exibição, iniciou-se uma roda de conversa:

Pesquisador: *O que vocês viram?*

Aluno(a) 1: *Duas crianças perdidas no tempo de brincar. Depois foram até uma árvore para resgatar o tempo que estava perdido.*

Aluno(a) 2: *Para quem falou que nunca assistiu um desenho com pessoas negras, acabou de assistir.*

A resposta do (a) aluno (a) 1 de que “duas crianças estão perdidas no tempo de brincar” e vão “até uma árvore para resgatar o tempo que estava perdido” se relaciona de forma direta com o conceito de “presentificação histórica” (Rosa, 2018). Nas culturas africanas e afro-brasileiras, o passado não é somente uma recordação distante, mas um lugar de onde se obtêm elementos que possibilitam repensar e mudar o presente, na mesma medida em que se planeja o futuro. Essa ideia se alinha com a noção de que as populações afro-brasileiras construíram e presentificaram suas histórias por meio das oralidades, corporeidades, estéticas e pedagogias afro-diaspóricas, desenvolvendo alternativas às narrativas impostas pelo domínio colonial (Rosa, 2018). Nesse sentido, essa resposta do (a) estudante deixa evidente justamente uma das intenções da animação *Nana & Nilo* neste episódio, que assim como nas culturas africanas e afro-brasileiras, o passado é

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=_hYytXeOP1E&t=313s

resgatado e atualizado no presente como forma de reconstruir identidades, epistemologias e lugares ocupados. O ato de "resgatar o tempo perdido" pode ser interpretado como uma metáfora para o resgate ancestral e a atualização de memórias históricas, visando a criação de novas presenças no presente.

Pesquisador: *Quando Nana e Nilo viajam com a árvore Mulemba para Palmares, quem eles encontram lá?*

Aluno(a) 1: *Baobá*

Aluno(a) 2: *Baobá, Dandara e Zembi*

Aluno(a) 3: *Outra árvore, Dandara e Zembi*

Pesquisador: Como era Palmares?

Aluno(a) 1: *Era um lugar cheio de vilas, composto por casas de barro e folhas de palmeiras.*

Aluno(a) 2: *Era uma vila bonita e com muito mato.*

Aluno(a) 3: *Era o quilombo.*

Pesquisador: Como eram os personagens que viviam em Palmares?

Aluno(a) 1: *Pessoas negras*

Aluno(a) 2: *Roupas características feitas com atributos da natureza*

Aluno(a) 3: *Roupas que lembram peles de animais*

Seguiram-se discussões sobre os personagens, suas características e sobre o Quilombo dos Palmares. As crianças citaram Nana, Nilo, Dandara, Baobá e Zembi como personagens centrais, descrevendo o cenário de Palmares como um lugar com vilas, casas de barro e elementos da natureza.

Um ponto de destaque ocorreu quando os/as estudantes afirmaram que os protagonistas eram "negros de *black*" ou "pretos", rejeitando a ideia de que seriam "morenos". Nesse momento, foi promovido um diálogo breve sobre identidade racial e classificação oficial do IBGE, esclarecendo que "moreno" não é uma categoria étnico-racial reconhecida, mas um termo popular que pode invisibilizar a negritude.

A animação apresenta múltiplos modos semióticos (imagem, som, fala, música, expressões corporais, dentre outros) para construir sentidos sobre a história e os personagens e logo, fica evidente que as respostas das crianças ao dizerem "casas de barro e folhas de palmeiras", "roupas características", "roupas que lembram peles de animais", "era uma vila bonita e com muito mato"

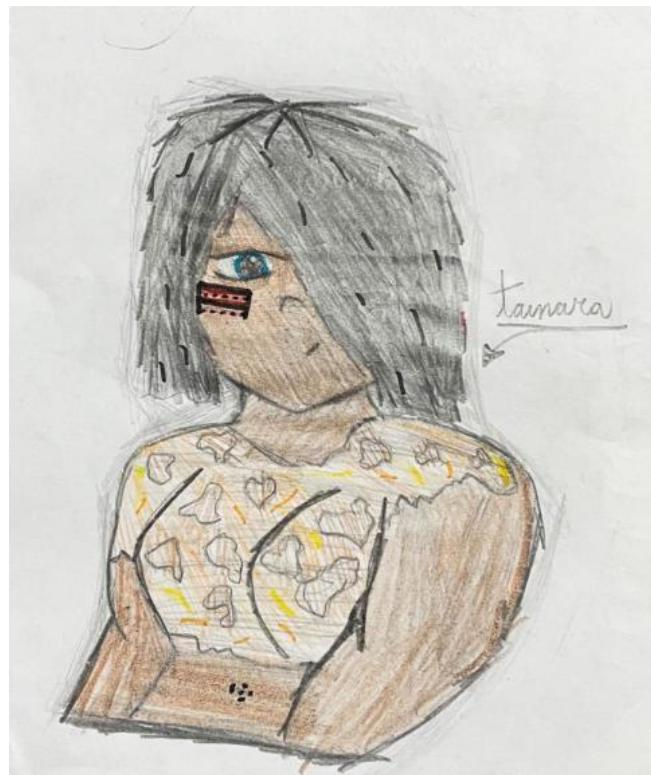
e “pessoas negras”, identifica que reconheceram de forma espontânea as características desses personagens, cenários e elementos visuais que reforçam o contexto histórico-cultural de Palmares. No início do encontro, uma aluna expressou certo desconforto ao ouvir que o tema abordaria relações étnico-raciais. Entretanto, ao longo da atividade, percebeu-se uma significativa mudança de postura: os próprios estudantes passaram a explorar espontaneamente aspectos estéticos relacionados ao episódio exibido, fato que se confirma com as respostas.

As respostas das crianças refletem não apenas o conteúdo verbal do episódio, mas também os elementos visuais e narrativos que puderam observar (árvore, personagens, viagem no tempo), mostrando que a compreensão não se restringe ao enredo, mas envolve imagens, cores, expressões dos personagens e até mesmo o tom lúdico da história. Nesse sentido, é possível identificar como a obra audiovisual, enquanto recurso pedagógico, desperta reflexões sobre identidade e produção de presença negra, podendo criar pontes de engajamento entre os estudantes e temáticas que poderiam, em princípio, gerar resistência. Esse fato está em consonância com a proposta de Pedagogia Engajada de bell hooks (2013) que requer que o/a educador/a saia do lugar da inacessibilidade e entre na realidade do/a aluno/a, conectando saberes acadêmicos a experiências significativas de vida a partir de conteúdos que também perpassam pela realidade cotidiana das crianças, assim como são as animações infantis.

3.3.3. Análise crítica e multimodal das produções dos participantes sobre o episódio “Nana e Nilo e o tempo de brincar”

Ao todo, foram produzidas 28 atividades pedagógicas voltadas à continuidade do capítulo assistido de Nana & Nilo. A proposta consistiu em possibilitar que os(as) estudantes criassem um ou uma personagem que desse sequência ao episódio Nana & Nilo e o tempo de brincar e falassem sobre os aprendizados obtidos em Palmares. Cabe destacar que 26 alunos (as) optaram por criar ou reproduzir personagens negros (as) ou indígenas, ainda que tal critério não tenha sido previamente estabelecido como regra. Para fins de análise, os desenhos foram organizados em duas categorias – personagens femininos e personagens masculinos – sendo selecionados três de cada grupo para estudo mais detalhados. Destaco que, abaixo de cada imagem, estará o texto reescrito e revisado de acordo com as normas ortográficas brasileiras, visando a melhor compreensão.

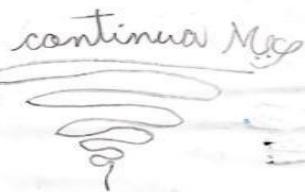
Figura 7 – Tainara



Fonte: Material próprio.

Figura 8 – Sequência do episódio com Tainara

Oi Tainara, oí nana oí nilo onde vocês estavam, nós estávamos no passado para ajudar o Baobá nos Palmares. Coletamos 5 raízes logo, tiro, planta, mineral, água. Incrível mas eu não sei onde meus pais estão. Noy



Fonte: Material próprio.

Oi, Tainara!

Oi, Nana!

Oi, Nilo!

— *Onde vocês estavam?*

— *Nós estávamos no passado para ajudar o Baobá nos Palmares. Coletamos cinco raízes: fogo, terra, planta, mineral e água.*

— *Incrível! Mas eu não sei onde meus pais estão.*

Continua...

Figura 9 – Ana Luiza



Fonte: Material próprio.

Quando chegamos lá em Palmares, eu avistei uma árvore gigante e, atrás da gigante árvore, saíram duas crianças chamadas Dandara e Zembi.

Figura 10 – Moana



Fonte: Material próprio.

Figura 11 - Sequência do episódio com Moana

Era uma vez, Moana era super amiga da Nana e o Nilo e um dia a Nana foi lá na praça e viu a moana e falou:
 — Olá moana! — a moana respondeu: — Olá Nana.
 E as duas nana e moana ficou conversando. De repente a moana falou: — Moana vou falar tudo que aconteceu um dia atrás. Moana: — Tá bom.
 Moana: — Então moana um dia eu e o Nilo falou pra minha irmã levar brincar e ela falou não e eu fui com uma amiga falei leva levar ela falou não também. Olá eu e o Nilo perguntou pra amiga.
 — Amiga órvalo! Perguei toda mundo não quer brincar?

Fonte: Material próprio.

Figura 12 – Segunda parte da sequência do episódio com Moana

Senhor órvalo: — elas ficou conversando até que elas fizeram palmeiras e encontrou o paulo e eles conversaram e elas ficou seguindo em frente até que resolvem tudo e etc e elas brincaram com o paulo e a moana: — Você gostou moana? — moana: — sim. E fui isso.

Fonte: Material próprio.

Era uma vez, Moana.

Era superamiga de Nana e o Nilo. Um dia, a Nana foi lá na praça e viu a Moana e falou:

Oi, Moana!

Aí a Moana respondeu:

— Oi, Nana!

E as duas, Nana e Moana, ficaram conversando. De repente, a Nana falou:

— Moana, vou falar tudo que aconteceu uns dias atrás.

Moana disse:

— Tá bom.

Nana: — Então, Moana, um dia eu e o Nilo falamos pra minha irmã: “Vamos brincar?”,

e ela falou: “Não”. E eu fui em uma amiga e falei: “Bora brincar?”, e ela falou: “Não” também. Aí eu e o Nilo perguntamos para a árvore: “Amigo árvore, por que todo mundo não quer brincar?”

Senhor Árvore ficou conversando até que ele foi para Palmares e encontrou o baobá. Eles conversaram e ficaram seguindo em frente até que resolveram tudo e etc. E eles brincaram com Nilo e a Nana.

— *Você gostou, Moana? — disse o Nilo. Moana respondeu:*

— *Sim!!!*

E foi isso.

Ao analisar as imagens, percebe-se a presença de uma coerência estética entre as três, uma vez que todas as personagens apresentam traços visivelmente associados a pessoas negras e/o indígenas. Tal aspecto é evidenciado não apenas na estética geral das representações, mas também, de maneira mais explícita, na pintura facial da figura 7, personagem denominada “Tainara”, bem como em seu cabelo e na vestimenta. Em relação aos termos representacionais, nota-se que os sentidos conceituais estão em evidência nesta figura através de um processo analítico, pois a parte de cima do tronco e o rosto da personagem estão sendo representados com clareza e proximidade, sugerindo que a atenção de quem está vendo deve ser voltada para a expressão facial da personagem.

Outro fator analisado que pode corroborar com essa afirmação, é que até mesmo o nome “Tainara” que o estudante escolheu para uma das personagens, aponta para uma raiz indígena. Predominantemente associada às línguas tupi-guarani, o nome é interpretado, na maioria das fontes, como uma variação de Tainá, que significa “estrela”. A Revista Crescer (2025), fonte com maior rigor editorial, sustenta essa interpretação na atualidade. Cabe ressaltar que não é possível afirmar se a escolha do nome pelo estudante foi intencional ou apenas intuitiva.

Tanto a primeira personagem (figura 7), denominada Tainara, quanto a segunda, Ana Luiza (figura 9), encontram-se centralizadas no enquadramento da folha, ocupando um tamanho significativo do espaço. A união das duas sugere ao/à leitor/a uma possível intenção de proporcionar maior destaque para ambas, as colocando como protagonistas da composição.

Em contraste, a terceira personagem, Moana (figura 10), aparece em proporção menor, localizada na parte superior do desenho e portando um objeto semelhante a um remo, o que direciona maior evidência e espaço para o texto escrito. Ao que se refere a essa tentativa de

evidência e protagonismo central para os desenhos produzidos, é o que se nomeia de saliência dentro da categoria dos significados compostacionais da Análise Crítica e Multimodal, pois se trata de um recurso utilizado para atrair a atenção do/a leitor/a para o que está sendo representado num tamanho relativo ou expressivo, com cores vibrantes e posicionamento em primeiro plano.

Além disso, em relação às representações conceituais, dentro da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, através da Gramática do Design Visual (GDV), nomeamos essa similaridade estética dentre as personagens como um processo simbólico sugestivo, pois há a presença de significados representacionais, ou seja, a presença de elementos atribuindo ou sugerindo valores simbólicos ao texto multimodal, bem como o cabelo crespo, tom de pele pintado com cor marrom e pintura facial, levando a percepção de que são personagens não brancas.

Ao analisarmos as representações conceituais das atividades, também é possível relacionar essa percepção das crianças com o conceito de “produção de presença corpórea” (Rosa, 2018). De acordo com o autor, o corpo negro é o primeiro conhecimento pelo qual indivíduos afro-brasileiros e africanos contam suas histórias e trazem suas origens para o presente, quebrando estereótipos coloniais e criando novas oportunidades estéticas, políticas e pedagógicas. Nessa perspectiva, ao identificarem elementos como cabelo crespo, tom de pele e pintura facial no audiovisual, as crianças começaram, mesmo que de forma lúdica, um processo de desenvolvimento de consciência racial e isso ficou evidente em suas produções pedagógicas. Esse processo não foi imposto, mas surgiu a partir do encontro com uma narrativa que destaca corporeidades negras, evidenciando o potencial do audiovisual como recurso para a produção de presença corpórea (Rosa, 2018).

Ainda dentro da categoria dos significados representacionais, a personagem Ana Luiza (figura 9) está categorizada enquanto um processo mental e verbal, pois possui a presença explícita de balões de fala no desenho. No que se refere à função interacional, temos questões relacionadas ao contato, pois podemos afirmar que a personagem está de olhos fechados. Nesse sentido, não é estabelecido contato visual com quem vê a figura, o que pode indicar que a atenção também deve ser redirecionada para o balão de fala, evidenciando a importância da escrita para melhor compreensão do que se busca transmitir dentro desse contexto.

Figura 13 – Nilo e João



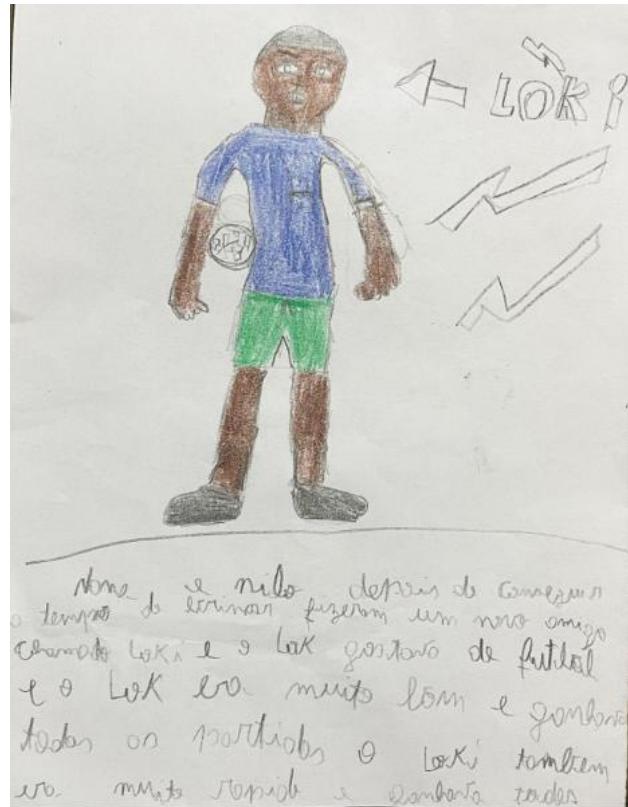
Fonte: Material próprio.

Após eles voltarem ao tempo de brincar, o Nilo foi passear no parque e encontrou o João. Eles brincaram o dia todo.

— *Oi, vamos brincar? — disse o Nilo.*

João: — Sim!!!

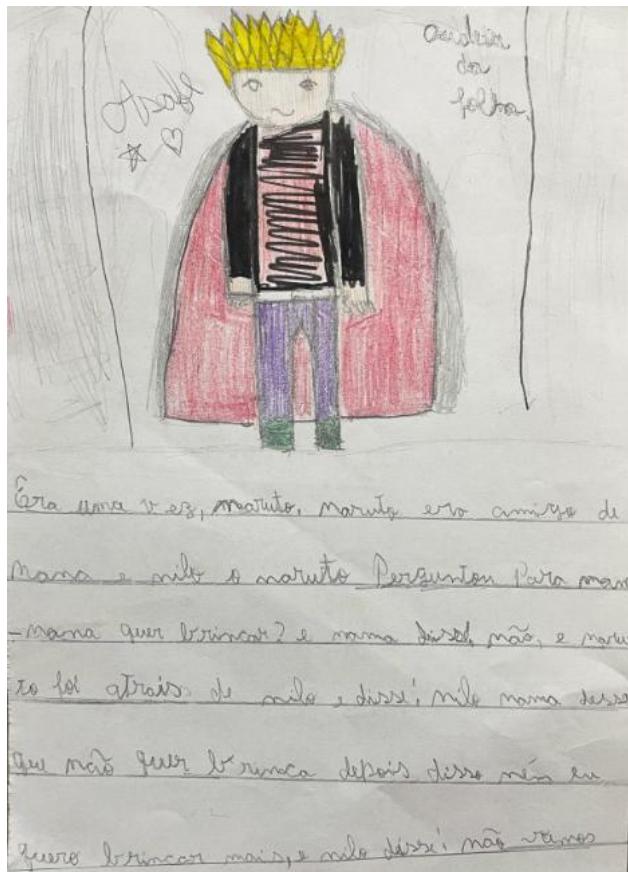
Figura 14 – Loki



Fonte: Material próprio.

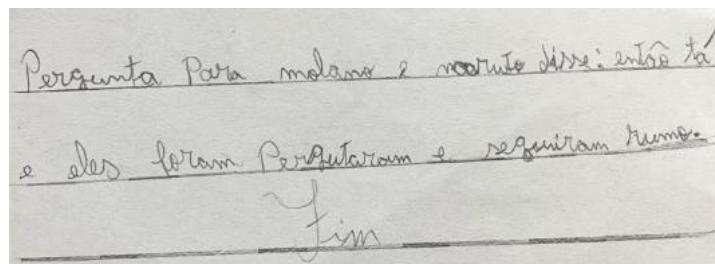
Nana e Nilo, depois de conseguir o tempo de brincar, fizeram um novo amigo chamado Loki. Loki, que gostava de futebol e era muito bom, ganhava todas as partidas. Loki também era muito rápido e ganhava tudo.

Figura 15– Naruto



Fonte: Material próprio.

Figura 16 – Continuidade da figura de Naruto



Fonte: Material próprio.

Era uma vez, Naruto. Naruto era amigo de Nana e Nilo. O Naruto perguntou para Nana:

— Quer brincar?

E Nana disse:

— Não.

E Naruto foi atrás do Nilo e disse:

— Nilo, Nana disse que não quer brincar. Depois disso, nem eu quero brincar mais.

E Nilo disse: Vamos perguntar para Mulemba.

E Naruto disse:

— *Então tá.*

Eles foram perguntar e seguiram rumo. Fim.

O primeiro desenho da figura 13, traz um novo personagem nomeado João. Este desenho é caracterizado por escolhas de cores diversificadas e vivas, além de trazer a figura de Mulemba, a árvore que é representada como figura de transmissão de conhecimento dentro da animação *Nana e Nilo*. Dentro da Análise Crítica e Multimodal, ao que se refere aos significados composticionais, essa escolha de cores, tamanhos dos personagens e posicionamento em primeiro plano (dos meninos) e segundo plano (da árvore) é o que se nomeia como saliência, pois há uma tentativa, ainda que de forma inconsciente, de atrair e/ou prender a atenção de quem está vendo a imagem através dessa riqueza de detalhes. Em relação à função interacional, a figura da árvore Mulemba mesmo que esteja colocada em segundo plano no desenho, ainda assim possui um tamanho maior se comparado ao dos meninos representados na frente, o que transmite uma sensação de certo poder sobre os meninos representados, fato esse que pode ter relação com o lugar que a personagem Mulemba ocupa dentro da animação, visto que se trata de uma transmissora e detentora de conhecimentos quilombolas que em diversos momentos compartilha seus saberes.

As figuras 14 e 15 trazem dois personagens desenhados de forma única e ocupando o centro do desenho. Na figura 14, temos o personagem Loki, um jogador de futebol negro e com roupas características de um esportista; ele está segurando uma bola embaixo de seus braços, o que deixa mais evidente sua profissão. Na figura 15, temos Naruto. A ideia central era a criação de um novo personagem, porém, ainda assim, o estudante trouxe para a história um personagem que já existe dentro do contexto de animes. No desenho realizado pelo estudante, Naruto possui cabelos loiros e traços estéticos asiáticos, bem como o personagem real do anime. Ambos estão carregados de aspectos característicos que evidenciam suas identidades visuais e contextuais, revelando tanto a valorização de elementos culturais já conhecidos quanto a intenção de expressar traços de originalidade na construção narrativa.

A produção textual das crianças, inspirada na animação *Nana & Nilo*, evidencia como os discursos presentes em seus enredos revelam um alinhamento com valores de identidade cultural e pertencimento étnico-racial. Em todos os textos, observa-se que a narrativa não apenas resgata elementos históricos, como a referência à Palmares e às figuras de Dandara, Zembi e o Baobá, mas também promove a valorização de personagens negros(as) no contexto da história. A

multimodalidade (uso de diálogos, nomes, ambientação, estética e expressões afetivas) constrói uma representação positiva da população negra e das relações sociais, atribuindo sentido educativo à linguagem. Assim, percebe-se que, por meio da imaginação infantil, os/as estudantes reproduzem e ressignificam valores culturais e históricos, revelando o potencial do discurso multimodal para promover práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas.

Nesse sentido, o episódio exibido funcionou como catalisador para uma reflexão crítica sobre estética, representação e identidade negra, mas sem impor uma abordagem rígida. As crianças, mesmo aquelas que demonstraram resistência inicial, sentiram-se motivadas pela proposta de assistir a um desenho animado em sala de aula. Tal recurso permitiu que elas se percebessem não apenas como espectadoras, mas como criadoras e idealizadoras de narrativas, ao comentarem detalhes visuais e significados simbólicos dos personagens e cenários.

Assim, a intervenção pedagógica demonstrou que a perspectiva decolonial despertou nos(as) estudantes conhecimentos direcionados ao reconhecimento e valorização das identidades negras, bem como compreensão histórica dos quilombos e de figuras como Dandara e Zumbi, além da crítica aos estereótipos e narrativas coloniais que inúmeras vezes são perpassadas por meio dos currículos escolares. Ao utilizarem a linguagem audiovisual e desenvolverem personagens negros(as) e/ou indígenas, os(as) estudantes mostraram um processo de ressignificação de suas próprias referências culturais e raciais, se reconhecendo como protagonistas e criadores de narrativas. Esses resultados mostram que a abordagem decolonial não só enriquece repertórios dentro de sala de aula, mas também fortalece o protagonismo e a consciência crítica dos (as) estudantes em relação às desigualdades e aos apagamentos que existem no currículo escolar tradicional.

3.3.4. Análise crítica e multimodal das produções dos participantes sobre o episódio “*Nana e Nilo e os animais*”

O segundo encontro¹⁵ teve início com a exibição do episódio *Nana e Nilo e os Animais* (21 min), disponível no *YouTube*¹⁶, que constituiu a primeira atividade. Esse episódio é composto por uma sequência de videoclipes nos quais os gêmeos Nana e Nilo visitam crianças em diferentes regiões do Brasil, tais como: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal. Ao

¹⁵ Segundo encontro realizado dia 20 de agosto de 2025.

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=lx7J2EgPLXk>

longo dessa jornada, além de ajudarem a proteger os animais que habitam esses biomas, eles também conhecem e aprendem sobre as culturas locais das crianças que encontram.

Na sequência, foi realizada uma roda de conversa para contextualizar o conteúdo assistido. Nesse momento, foram apresentados imagens e vídeos de alguns instrumentos musicais de origem africana, acompanhados da demonstração de seus sons. Entre os instrumentos explorados, destacaram-se: Afoxé/Xequerê, Caxixi, Xilofone/Balafon, Tambor Falante e Atabaque.

Por fim, como terceira atividade, o corpo discente produziu uma obra artística na qual precisaram atribuir características humanas a um instrumento musical. Essa ideia é muito comum em desenhos animados e no próprio de cinema de animação, como nos episódios de Nana e Nilo, onde diversos elementos naturais ganham características humanas. Eles(as) socializaram com a turma o que foi elaborado por cada um e verbalizaram uma breve frase de explicação sobre o instrumento e seu respectivo som. As falas estarão transcritas abaixo de cada figura.

Os instrumentos mais recorrentes nas produções foram: Afoxé/Xequerê, Tambor Falante e Atabaque. Diante disso, foram selecionadas três produções dos estudantes da turma 502 para Análise Crítica e Multimodal dos Discursos:

Figura 17 - Desenho representando o Afoxé/Xequerê



Fonte: Material próprio.

Aluno(a) 1: *Oi, eu sou o Afoxé, mas as pessoas também me conhecem como Xequerê. Sou conhecido por fazer um som parecido com o chocalho. Quando você me remexe eu faço tipo um “chic, chic”. Eu fui feito muitos anos atrás.*

Figura 18 - Desenho representando o Tambor Falante



Fonte: Material próprio.

Aluno(a) 2: *Meu nome é Tambor Falante. Tenho muitas cordas e meu som é forte, para conseguir me tocar tem que usar os dois braços e as mãos.*

Figura 19 - Desenho representando o Atabaque



Fonte: Material próprio

Aluno(a) 3: *Eu sou o Atabaque e tenho um som forte e grave. Sou muito conhecido na capoeira. Meu som faz tipo um “bum”.*

No que se refere aos significados representacionais, o Axofé/Xequerê (Figura 17) vem como um instrumento representado com cores vivas (amarelo e azul) e elementos tridimensionais

(papéis amassados que simulam as miçangas). Isso aproxima o objeto da experiência sensorial. O fundo com notas musicais sugere narrativa de ação, pois indica que o som se espalha no ambiente. O sol e a nuvem simbolizam a relação entre natureza e música, remetendo às tradições afro-brasileiras que vinculam o sagrado, a festa e a coletividade.

O Tambor Falante (Figura 18) é representado com cordas amarelas e baquetas, dentro dos significados representacionais, isso remete à ação (processo acional) de tocar. O desenho da árvore Mulemba ao lado sugere a ideia de comunicação, sabedoria e oralidade, já que este é o papel que ela ocupa na animação *Nana e Nilo*.

O Atabaque (Figura 19) está representado no centro e com detalhes em linhas amarelas que simulam as cordas, mostra um processo conceitual simbólico, remetendo ao caráter ritualístico. Fato esse que se evidencia até mesmo nas chamas (velas) que sugerem a ligação espiritual e a energia ancestral evocada pelo toque do tambor, com o fundo marrom fazendo associação e lembrando a terra.

Em relação às interações (função interacional), todos os instrumentos estão voltados ao leitor sem personagens humanos, o que indica oferta, pois eles oferecem sua imagem e convidam o leitor a interpretar e atribuir sentidos. Ao serem desenhados em ângulo frontal e centralizados, estabelecem uma relação de igualdade entre espectador e objeto, valorizando os instrumentos como protagonistas.

No campo da composição (significados composicionais), em todas as imagens os instrumentos estão no centro. Essa centralidade possibilita que ocupem lugar de destaque, isso enfatiza a importância simbólica desses elementos na cultura afro-brasileira. Dentro dos significados compostionais, nota-se que como saliência, há a utilização de cores vibrantes (azul, marrom, laranja) e elementos extras (velas, notas musicais, sol) para que chamem atenção para a carga simbólica de cada instrumento e o contexto afro-brasileiro que eles possivelmente estariam inseridos ao serem representados.

A escolha de cores fortes e vibrantes, a ênfase nos instrumentos e a presença de símbolos visuais como o sol, o fogo e as notas musicais não só embelezam as produções, mas também transmite significados profundos. Esses aspectos destacam que a música afro-brasileira é a manifestação de uma energia vital presente no dia a dia da população, repleta de ancestralidade que perpassa gerações e sustentada por um caráter coletivo e comunitário. Desse modo, cada elemento gráfico proporciona o entendimento de que os tambores, os cantos e as danças afro-brasileiras estão

além de expressões artísticas, são também preservação de memória, resistência cultural e afirmação da identidade do povo negro.

Através desse exercício é possível compreender a produção de presença corpórea das culturas africanas e afro-brasileiras a partir dos instrumentos musicais. Ao atribuírem vida e voz a cada instrumento, fica evidente que esses objetos não são apenas meios de produzir sons, mas extensões do corpo e da memória ancestral. Como exemplifica o discurso de um(a) estudante ao abordar sobre o Afoxé/Xequerê: “*Oi, eu sou o Afoxé, mas as pessoas também me conhecem como Xequerê. Sou conhecido por fazer um som parecido com o chocalho. Quando você me remexe eu faço tipo um ‘chic, chic’. Eu fui feito muitos anos atrás.*” Essa fala proporciona a compreensão de que para o Afoxé reproduzir seu som, ele necessita que o corpo de alguém se remexa, mais precisamente os braços, dando continuidade a essa ideia de objeto material histórico estando atrelado ao corpo presente. Ou ainda, quando outro(a) estudante associa o som do atabaque ao “bum”, o que podemos remeter às batidas do coração.

Essas afirmações indicam que os instrumentos afro-brasileiros remetem à corporeidade como continuidade e presença, gerando, dessa forma, uma experiência na qual corpo, som e memória se entrelaçam. Rosa (2018) elucida que a produção de presença corpórea nas culturas afro-brasileiras se dá quando corpo, estética e ancestralidade se convergem como saberes vivos, o que se evidencia a partir da realização da atividade proposta ao transformarem os instrumentos em símbolos vivos da corporeidade afro-brasileira, permitindo que os(as) estudantes vivenciassem de forma lúdica uma produção de presença corpórea no espaço escolar.

Essa atividade, realizada de forma divertida e utilizando os recursos disponíveis, permitiu que cada estudante se visse como autor/a de sua própria criação artística. Ao imaginar e dar vozes aos instrumentos musicais, as crianças não só exercitaram a criatividade, como também se viram como participantes ativos no processo de criação. Essa proposta transformou a turma em um grupo de escritores e escritoras, uma vez que cada instrumento “ganhou vida” a partir das escolhas, narrativas e identidades que os (as) próprios estudantes lhe atribuíram. Portanto, essa experiência incentivou a expressão individual e coletiva, possibilitando que cada participante criasse significados únicos e ressignificasse os conteúdos abordados de forma criativa, expandindo sua percepção estética, cultural e identitária.

3.3.5. Análise crítica e multimodal das produções dos participantes sobre o episódio “Nana & Nilo na Cidade Verde”

O terceiro encontro¹⁷ foi iniciado com a exibição do episódio *Nana e Nilo na Cidade Verde* (10 minutos), disponível no *YouTube*¹⁸. Na narrativa, Nana, Nilo e Alice viajam para o futuro e conhecem a Cidade Verde, um lugar encantador em que a sabedoria dos povos indígenas e quilombolas ensina a importância da preservação ambiental, fundamentada nas tradições *teko porã* e *ubuntu*.

Em seguida, realizou-se uma roda de conversa com objetivo de contextualizar e aprofundar o conteúdo apresentado.

Para o encerramento, foi proposta a produção de uma história em quadrinhos, na qual cada estudante deveria criar um personagem inspirado especificamente na cultura africana e/ou indígena. Esse personagem deveria colaborar com Nana e Nilo no cuidado com a Cidade Verde. Foi pedido que cada estudante desenhasse o/a personagem, desse um nome a ela ou a ele e explicasse de que maneira este ajudaria a cuidar da Cidade Verde. As histórias estarão escritas também abaixo de cada figura.

Figura 20 - História em Quadrinho: Cuidando da Cidade Verde com Nana e Nilo

¹⁷ Terceiro encontro realizado dia 03 de setembro de 2025.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Syi-dKqqu3I&t=2456s>



Fonte: Material próprio

Nilo: *Nana, olha! Aquela menina jogou a latinha no chão.*

Nana: *É, Nilo. Vamos lá falar com ela.*

Nilo: *OK, vamos.*

Nana: *Oi, qual é o seu nome?*

Rafa: *Olá! Meu nome é Rafa. E o de vocês?*

Nilo: *Meu nome é Nilo.*

Nana: *E o meu nome é Nana. Por que você jogou essa latinha no chão?*

Rafa: *Porque aqui não tem lixo.*

Nana: *Mas não precisa jogar no chão.*

Nilo: *Pois prejudica o meio ambiente.*

Rafa: *Tá bom, me desculpa. Não vou mais fazer isso.*

Nana: *Rafa, vamos brincar?*

Rafa: *Vamos!*

Nilo: *Rafa, gostou? Aprendeu, né?*

Rafa: *Sim! Aprendi e não vou mais jogar nada no chão.*

Fim.

Os significados representacionais da análise crítica e multimodal nos possibilitam compreender que a presente história em quadrinhos é dominada por diversas ações, como quando Nilo observa Rafa jogando lixo no chão, Nana e Nilo indo até Rafa conversar, Rafa reconhecendo seu erro e prometendo mudar. Esses são fatores que demonstram uma capacidade cognitiva da criança de conseguir estabelecer uma história coesa, com início, meio e fim, além de possibilitar a capacidade de reflexão ambiental. A latinha no chão pode ser caracterizada como um processo simbólico, pois simboliza um problema ambiental dentro da cena. O diálogo entre os/as personagens constrói um processo de conscientização (atributo simbólico de cuidado e educação ambiental).

Os significados interacionais levam à percepção de que os personagens estão de frente, com olhares dirigidos uns aos outros e interagindo de forma direta por meio dos balões de fala. Sendo assim, o/a leitor/a é posicionado/a como testemunha do diálogo educativo. Nana e Nilo aparecem nas cenas como mediadores, não em posição de autoridade rígida, mas sim de cuidado. Isso aproxima e retira o caráter autoritário da correção.

Nas composições dos quadrinhos, percebe-se que os primeiros quadros mostram o problema (Rafa jogando lixo); os quadros do meio apresentam a conversa e a conscientização; e o último quadro mostra a resolução (Rafa aprendendo). Balões de fala grandes e centrais, além das cores nas roupas e no lixo, atraem o olhar, trazendo saliência para esses aspectos. Ainda no campo dos significados composticionais, no que se refere ao enquadramento, cada quadro funciona como uma etapa narrativa, e a ausência de moldura explícita entre alguns deles dá a sensação de continuidade.

Para análise do texto escrito/verbal desta história, estabeleço um diálogo a partir daqui com o Modelo Tridimensional da Análise Crítica dos Discursos (Fairclough, 2001). O texto utiliza frases curtas, perguntas diretas e objetivas (“Por que você jogou essa latinha no chão?”). Além do mais, possui a presença do uso de expressões coloquiais e pedagógicas (“Tá bom, me desculpa”). Esse discurso possibilita a compreensão de uma narrativa educativa clara.

No que tange às práticas discursivas (produção, distribuição, consumo) o/a estudante cria história em quadrinhos em contexto educador para discutir cidadania ambiental em espaços fora

da sala de aula. Este é um tipo de conteúdo ideal para circulação em sala de aula, feiras e trabalhos, levando-se em consideração seu contexto pedagógico, no qual leitores (professores(as)/colegas) veem o quadrinho como modelo de educação pelo diálogo.

Em relação às práticas sociais (macroestrutura), uma história em quadrinhos como essa constrói discurso pró-meio ambiente e responsabilidade individual (“não precisa jogar no chão”). Ainda convém lembrar, que representa crianças negras em papel de agentes ativos, reforçando diversidade e protagonismo infantil. É um diálogo que contrapõe as práticas comuns (jogar lixo no chão) e propõe alternativa (responsabilidade coletiva).

Considerando esses pontos, é evidente que o quadrinho apresenta Nana e Nilo como agentes de conscientização e Rafa como aprendiz. Ao invés de julgamento ou castigo, há diálogo, convite para brincar e mudança de comportamento. Pela Gramática do Design Visual (GDV), cores, posições e balões reforçam a ação de diálogo e mudança. Através da Análise Crítica dos Discursos (ACD), observa-se um contradiscurso às práticas sociais de negligência ambiental: crianças adotam o papel de educadoras, o que representa a relevância da escola na formação de uma consciência crítica.

Figura 21 - História em Quadrinho: Nana e Nilo e o novo amigo Kayo



Fonte: Material próprio

Após conhecerem a antiga Cidade Verde, Nana e Nilo encontraram João e Kayo e ficaram brincando na praia o dia inteiro. A função do Kayo é limpar.

Kayo: *É muito legal a praia. Vou limpar a praia.*

Nilo: *Oba! A praia está limpa.*

Nana: *Graças ao Kayo.*

Kayo aparece dizendo “Vou limpar a praia”. Há uma ação explícita pela fala e por ele estar representado em pé, com atitude ativa. Dentro dos significados representacionais, há um processo simbólico sugestivo pelo fato da praia estar limpa, isso funciona como um atributo simbólico de cuidado ambiental. O ato de limpar é associado a responsabilidade coletiva através das interações, mas centralizado em um personagem.

No campo da função interacional, há balões de fala que estabelecem diálogo direto com o leitor, reforçando a demanda de atenção para a ação de cuidar da praia.

Nos significados composicionais, o primeiro quadro contextualiza (superior esquerdo), depois temos algumas ações (superior direita e inferior esquerda), final à direita na parte inferior ele finaliza com agradecimento. A história em quadrinho possui cores vivas no mar, personagens centrais e balões de fala grandes que atraem o olhar do leitor. Em relação ao enquadramento, cada quadrinho é um “*frame*” separado, mas há conexão temática entre eles.

O texto usa de frases curtas, diretas e com linguagem acessível. A estrutura reforça um enredo simples com começo (contexto), meio (ação de limpar) e fim (recompensa/agradecimento). Em relação às práticas discursivas, o/a estudante elabora um quadrinho que reflete um espaço educativo e pedagógico. Nesse sentido, se trata de uma história que pode circular tanto em sala de aula, como em feiras escolares e redes sociais. As práticas sociais através desse discurso trazem uma representação positiva de personagens negros (Nana e Nilo como colaboradores e Kayo como protagonista). O discurso ambiental de cuidado com o espaço coletivo e a valorização do trabalho do personagem Kayo como agente transformador, promove uma ideia de responsabilidade individual/coletiva diante do meio ambiente, contrapondo discursos de descuido ambiental e hipervalorização de tudo o que é urbano.

O quadrinho constrói uma narrativa multimodal em que Kayo é o agente do cuidado ambiental, e Nana e Nilo são beneficiários desse cuidado. A praia surge como espaço público a ser preservado. Pela GDV, a criança usa cores, posição dos personagens e balões de fala para enfatizar ações e resultados. Pela ACD, percebe-se um discurso pedagógico que reforça valores de cooperação, gratidão e consciência ambiental, onde o lixo não é responsabilidade de uma só pessoa, mas de todos.

Figura 22 - História em Quadrinho - Nana e Nilo: A Cidade Verde e o mundo perdido



Fonte: Material próprio

Esta terceira e última história em quadrinhos apresenta uma característica singular. Não há uma troca explícita de diálogos nem um enredo rigidamente definido. Ainda assim, o/a estudante constrói uma cena capaz de transmitir uma lição por meio do pensamento do personagem. Na primeira parte, observa-se a análise do cenário: de um lado, montanhas verdes que representam o presente; do outro, o mesmo cenário projetado para o futuro, sugerindo um excesso de prédios e ausência de verdes como resultado da falta de preservação ambiental. Nesse contexto, a criança reflete e formula uma ideia: plantar uma semente e cuidar dessa plantação para que ela se transforme em uma árvore, dando continuidade à paisagem que enxerga no presente.

O personagem central articula seus saberes, sua percepção e as ações do próprio corpo físico como agentes transformadores do espaço. Ao imaginar, plantar e cuidar, ele projeta no futuro o efeito concreto de suas ações presentes, essa é a presentificação como forma de resistência no mundo. O/a estudante ao analisar o cenário, coloca sua memória em ação no agora, articulando

corporeidade e estética ambiental (Rosa, 2018). A inclusão da árvore construída em formato *pop-up* (modelo tridimensional)¹⁹ reforça essa noção: ao se erguer do papel, ela dá a impressão de ganhar vida, tornando visível e tangível a ideia de que a natureza é um ser vivo em contínua interação com o cuidado humano. Sendo assim, nos significados composticionais, o elemento mais saliente da composição da história é justamente esta árvore. A escolha dela sendo representada dessa forma, transmite ao leitor a sensação de que a plantação teve efeito real, reforçando o entendimento de que a natureza é um ser vivo e responde ao cuidado humano.

No nível representacional, o desenho mostra uma narrativa sequencial pois, o primeiro quadro, com as palavras “futuro” e “passado”, contrapõe um ambiente árido a um ambiente verde, sugerindo transformação. Nos quadros seguintes, os personagens falam (“sementes”, “água”, “então...”), evidenciando processos de ação e reação (plantar, regar, esperar crescer). A presença das gotas de água é um vetor visual que indica movimento e causa, reforçando a ideia de que a ação humana gera resultados no meio ambiente. Nos significados conceituais, há um processo simbólico evidente: a árvore em pé, recortada e destacada, representa o resultado da ação ambiental: vida, crescimento e transformação. As cores marrom e verde são estratégias visuais que remetem à natureza, terra e vitalidade.

Em relação ao texto, o conjunto verbal e imagético cria uma narrativa simples, mas crítica: semeia-se, rega-se, e a árvore nasce. No âmbito das práticas sociais, o texto atrelado ao desenho se insere em um contexto maior de conscientização ecológica e de pedagogia participativa, em que crianças são levadas a visualizar a relação direta entre ação humana e preservação ambiental.

¹⁹ Um desenho em formato *pop-up* refere-se a um tipo de arte ou *design* em que elementos gráficos ou ilustrações se projetam ou se movem ao abrir um objeto, como um livro, um cartão ou uma embalagem, criando um efeito tridimensional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, cujo intuito central consistiu em analisar, por meio da Análise Crítica e Multimodal dos Discursos, a animação *Nana & Nilo* à luz da Pedagogia Decolonial e Pedagogia Engajada, fica evidente que o audiovisual se configura como um recurso potente para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais. O percurso metodológico possibilitou a integração entre teoria e prática em um ambiente escolar que já implementava iniciativas relacionadas ao tema, lideradas por uma professora engajada na questão étnico-racial. Essa situação favoreceu a expansão e o aprofundamento das atividades propostas, permitindo que a pesquisa se incorporasse a uma prática pedagógica já existente e a potencializasse.

A Pedagogia Decolonial mostrou-se presente de maneira nítida durante a execução das atividades, pois ao possibilitar o deslocamento do olhar eurocêntrico perpassado muitas vezes através do currículo escolar sobre saberes afro-brasileiros, foi capaz de criar novas referências simbólicas e estéticas para as crianças, fato esse que se evidencia na estética das personagens nas atividades elaboradas pela turma. A animação “*Nana & Nilo*” foi utilizada para mediar um processo de letramento racial e estético, ajudando a quebrar a lógica de invisibilidade que historicamente afeta as representações negras no contexto infantil. Para entender e interagir com as crianças a partir de suas realidades concretas, a Pedagogia Engajada foi fundamental. Ao adotar o afeto, a escuta e o respeito como fundamentos do processo educativo, essa abordagem permitiu o estabelecimento de uma relação de aprendizagem recíproca, por meio da troca de conhecimentos entre pesquisador e estudantes.

As atividades executadas como a continuidade do roteiro da animação, confecção de instrumentos musicais e elaboração de personagens negros(as) e indígenas, ofereceram ao corpo discente uma experiência estética inovadora. Essa proposta refletiu-se na sensibilidade para valorizar traços, cores, cabelos e símbolos culturais afro-brasileiros e indígenas, constituindo um exercício prático de produção de presença e design afirmativo (Santos, 2024). Ao desenvolver personagens, dar continuidade aos episódios e interagir com os conhecimentos despertados por “*Nana & Nilo*”, os(as) estudantes se transformaram em autores(as) de histórias mais plurais e inclusivas.

Além dos aspectos já mencionados, é imprescindível aprofundar a análise dos conhecimentos adquiridos ao longo das atividades realizadas. Vale mencionar que, durante a criação dos(as) personagens no primeiro encontro, não houve a exigência de que fossem

elaborados personagens negros(as) ou indígenas. Ainda assim, a grande maioria dos(as) estudantes optou por criar personagens com essas identidades. Levando-se em consideração o fato de a turma ser composta majoritariamente por crianças negras, isso evidencia a necessidade de se sentirem protagonistas de suas próprias histórias ao desfrutarem de identificação com personagens principais de suas produções, pois há uma tendência presente na infância de se enxergar e se conectar com o que se assiste (Noguera, 2021).

De fato, não se tratou apenas de um exercício de imaginação, mas de um processo profundo de ressignificação estética, simbólica e cultural. As crianças se atentaram aos mínimos detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos, como o cabelo crespo, adereços de cabeça, os colares, as roupas vibrantes e até mesmo os cenários em que esses e essas personagens estavam inseridos(as). Este olhar atento e cuidadoso revelou que, ao desenvolverem suas próprias criações, estavam, na verdade, dialogando com a estética presente na animação Nana & Nilo, um marco de presentificação cultural e de afirmação da identidade negra e indígena. Esse exercício de criação, portanto, não foi um simples reflexo do que foi apresentado, mas uma verdadeira reelaboração de uma estética que dialogava com as vivências pessoais dessas crianças. De forma mais ampla, isso refletiu o desejo legítimo de ver corpos negros e indígenas presentificados com dignidade e beleza, em contraposição a narrativas históricas e culturais frequentemente distorcidas ou marginalizadas. Quando se viram nas imagens que criaram, as crianças puderam expandir suas concepções de pertencimento e de potência. Foi uma ocasião em que o herói e a heroína deixaram de ser figuras distantes ou inalcançáveis, tornando-se uma construção coletiva e cotidiana.

A confecção dos instrumentos musicais também se apresentou como um campo fértil para a aprendizagem e a sensibilização cultural. Ao darem vida aos instrumentos como o atabaque, o balafon, o xequerê, o tambor falante e o caxixi, as crianças não só aprenderam sobre esses objetos materiais, mas compreenderam os profundos significados comunitários e simbólicos que eles carregam dentro das culturas africanas e afro-brasileiras. Através da exploração desses instrumentos, as crianças perceberam que eles não são apenas objetos de som, mas sim extensões do corpo humano, que ganham vida e significado através do movimento, da vibração e do ritmo. As batidas no tambor, a sonoridade das sementes no xequerê, o ritmo contagiante do atabaque ou as vibrações do caxixi foram compreendidos como formas de expressão de uma ancestralidade viva, pulsante, conectada ao corpo e à comunidade. Essa visão,

muitas vezes ausente em currículos que seguem uma perspectiva eurocêntrica, abriu novas perspectivas sobre a música como prática cultural e educativa, a revelando como um meio de conexão espiritual e histórica.

Além disso, esse processo de aprendizado incentivou a criatividade das crianças, pois demandou delas um esforço simbólico para representar através do desenho e de forma sensível os sons e as formas desses instrumentos. Foi uma chance de abordar não apenas os aspectos técnicos da expressão artística, mas também de refletir sobre a construção da identidade cultural por meio da arte.

Ainda convém mencionar, o quanto produtivas foram as histórias em quadrinhos para o exercício de uma escrita coesa e com enredo, na mesma medida em que exercitou o protagonismo negro. As crianças ampliaram ainda mais os horizontes criativos e pedagógicos, proporcionando uma abordagem multidisciplinar ao trabalhar português, artes e história de forma lúdica.

Produzir narrativas gráficas exigiu que as crianças desenvolvessem um conjunto de habilidades complexas e interligadas: a capacidade de imaginar e criar uma trama, organizar eventos de forma sequencial, elaborar diálogos que se adequassem à linguagem visual e textual, além de pensar na estética do espaço da página, molduras quando necessário, enquadramento das cenas e na articulação entre imagem e palavra. As cores utilizadas nas histórias, os ambientes desenhados, a presença da natureza, dos animais e dos instrumentos, como os de origem africana e indígena, ilustraram de forma vívida a riqueza de significados que as crianças estavam internalizando. Cada traço no papel evidencia um compromisso com a memória cultural e o desejo de ver essa memória ressoando de forma potente no presente, como possibilidade de produção de presença através da arte (Rosa, 2022).

Ao continuarem as aventuras de Nana & Nilo, mas também ao criar personagens e enredos, as crianças consolidaram os aprendizados de identidade e pertencimento, sendo escritores, produtores e criadores de enredos decoloniais. Foi, sem dúvida, um exercício de invenção e autoria, onde o lúdico e o pedagógico se entrelaçaram, mostrando que a escola pode ser um espaço não apenas de transmissão de conteúdos, mas também de construção coletiva de imaginários e de criação.

Para avaliar os efeitos do estudo sobre os(as) estudantes, utilizou-se novamente, ao final das atividades, algumas perguntas feitas no encontro inicial. O objetivo dessa nova aplicação

foi identificar eventuais alterações nas percepções relacionadas à identidade racial, à cultura africana e à representação negra no audiovisual. A seguir, são apresentadas as respostas coletadas nesta etapa final.

Pesquisador: *Qual a cor da pele de vocês?*

Alunos(as) respondendo:

- “Branca” (8 vezes);
- “Negra” (11 vezes);
- “Preta” (6 vezes);
- “Parda” (6 vezes).

Pesquisador: *O que vocês pensam ao ouvir a palavra “África”?*

Alunos(as) respondendo:

- “Escravidão” (1 vez);
- “Negros” (2 vezes);
- “Povos” (3 vezes);
- “Culturas” (3 vezes);
- “Riquezas” (3 vezes);
- “Escravos” (2 vezes);
- “Pinturas” (2 vezes);
- “Jóias” (2 vezes);
- “Atabaque” (4 vezes);
- “Afoxé” (2 vezes);
- “Caxixi” (5 vezes);
- “Tambor Falante” (3 vezes).

Pesquisador: *Vocês já assistiram algum desenho cujo personagem principal, o/a protagonista, era negro(a)?*

Alunos(as) respondendo:

- “Nana & Nilo” (25 vezes);
- “Spider Man” (2 vezes);
- “Pantera Negra” (3 vezes).

Pesquisador: *O que vocês sabem sobre cultura africana?*

Aluno(a) 1: *Povos.*

Aluno(a) 2: *Riquezas*.

Aluno(a) 3: *Danças*.

Aluno(a) 4: *Escravidão*.

Aluno(a) 5: *Instrumentos*.

Aluno(a) 6: *Quilombos*.

Aluno(a) 7: *Dandara e baobá*.

Ao reaplicar as mesmas perguntas feitas do início dessa pesquisa durante o encontro final, observou-se uma alteração qualitativa nas respostas. Se no início predominavam associações limitadas e coloniais sobre "África", como "escravidão" e "escravos", no final apareceram novos termos como "povos", "riquezas", "danças", "instrumentos", "quilombos", "Dandara" e "baobá". Esse resultado mostra que, apesar de ainda haver vestígios de visões dominantes que são perpetuadas há anos no corpo social, os conhecimentos foram ampliados e ressignificados ao longo da pesquisa, permitindo uma perspectiva mais abrangente e afirmativa. Ademais, ao serem questionados sobre protagonistas negros(as), houve uma menção significativa a "Nana & Nilo", indicando a incorporação de referências positivas através da animação e uma reconfiguração simbólica do corpo negro no imaginário das crianças, que agora já possui mais referência do lugar de protagonista.

Portanto, fica evidente que este estudo não só confirmou a relevância do cinema negro de animação como recurso pedagógico, mas também mostrou que, quando utilizado em um ambiente escolar que já é sensível à questão étnico-racial, esse recurso enriquece o processo de aprendizagem.

Dessa forma, é possível afirmar que a presente dissertação apresenta como novidade a demonstração concreta de como o audiovisual, fundamentado na Pedagogia Decolonial e na Pedagogia Engajada, pode promover mudanças no imaginário infantil, expandir repertórios culturais, fortalecer identidades e consolidar práticas antirracistas no contexto escolar. O estudo deixa evidente que produções audiovisuais afirmativas e antirracistas, podem ser um meio eficaz para implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, reforçando o ensino da história e cultura afro- brasileira, africana e indígena. Além disso, contribui para a criação de uma educação que valoriza a diversidade, equidade e justiça social.

Ao concluir esta caminhada, não posso deixar de reconhecer o quanto esta pesquisa também me atravessou enquanto homem negro, educador e pesquisador. Revisitar a infância através do olhar das crianças, percebendo nelas o desejo de se verem representadas, fez emergir

memórias e afetos de tempos em que a ausência de referências negras positivas era uma constante. Cada olhar curioso, cada traço desenhado e cada personagem criado pelos(as) estudantes reafirmaram para mim a importância de ocuparmos os espaços educativos com narrativas que nos presentifiquem com dignidade. Esta investigação foi, portanto, também um ato de cura e resistência. Vivenciar o racismo estrutural na trajetória pessoal e profissional me fez compreender, com ainda mais profundidade, o quanto o compromisso com uma educação antirracista não é apenas um exercício acadêmico, mas uma urgência ética e existencial. Pesquisar “*Nana & Nilo*” foi, assim, reafirmar a potência do nosso povo e o direito de nossas crianças sonharem com mundos onde possam ser protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Coltro. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?. **Laborare**, v. 4, pág. 6- 14, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio-agosto 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Estabelece a reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino médio completo em escolas públicas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2012/L12711.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 15 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de [assunto da lei]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2023. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.533-de-15-de-dezembro-de-2023-447490471>. Acesso em: 4 abr. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CRUZ, Pamela Peregrino da et al. Cinema Negro de Animação e processos educativos afrocentrados. **AVANCA | CINEMA**, p. 521-526, 2022. Disponível em: <http://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/424/833>. Acesso em: 11 jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. O Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**. v.12, n.23, 2007, p.100-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 14 set 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de**

atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino.. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONZALEZ, Clarissa Rodrigues.; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Performance narrativa multimodal de Agrado em Tudo sobre minha mãe: desarticulando a autenticidade de gênero. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. Rev. bras. linguist. apl., 2016 16(4), out. 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo. Martins Fontes, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** Londres, Nova York: Routledge, 2006.

LIMA, Diogo José Pereira. **A (des)construção do racismo na animação infantil “O clube das Winx”.** Nova Iguaçu, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia).

Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219478, 2022. Available from <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100409&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Sept. 2024. Epub Feb 23, 2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v17.19478.011>.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados.** 2019. 268f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Acesso em: 23 mar. 2024.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 100–118, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/191>. Acesso em: 28 set. 2024.

MIRANDA, Cláudia; RIASCO, F. M. Q. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 545–572, 2016. DOI: 10.22195/2447-524620162119866. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 03 mai. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209–224, jan. 2004.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação:: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 18, p. 62–73, 2012. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4523. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 17 set. 2024.

OLIVEIRA, Iolanda. O negro no sistema nacional de educação: alguns aspectos históricos e contemporâneos. In: Debora da Silva Vicente; Elionaldo Fernandes Julião; Renata Vieira Carbonel Cyrne. (Org.). **Políticas públicas de Educação no Brasil -- reflexões políticas e pedagógicas**. 1a.ed.Rio de Janeiro RJ: EdUFF, 2019, v. 1, p. 148-169.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 1 [Acessado 9 Setembro 2024], pp. 15-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Epub 21 Maio 2010. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 09 set. 2024

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: A questão do hibridismo na Escola Sarã. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 67-81, abr. 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jul. 2024.

PENZANI, Renata. **UFRRJ: professores criam Nana&Nilo e exaltam o protagonismo negro**. Portal Lunetas, 6 anos atrás. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ufrrj-professores-criam-nananilo-para-exaltar-protagonismo-negro/?amp=1>. Acesso em: 29 set. 2024.

PEREIRA, Rafaela. Nana & Nilo: Um resgate literário e filosófico. Minas Gerais: UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autores/renatonogueracritica17.pdf> Acesso em: 07 jul. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 09 mar. 2025.

REVISTA CRESCER. **Guia de nomes: Tainara**. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/guia-de-nomes/tainara/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ROSA, Fábio José Paz da. **A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2022.

ROSA, Fábio José Paz da. Cinema negro feminino, estética e política na formação de

professoras: uma experiência com o filme Kbelá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 10 maio 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Sandro Lopes dos. **Design afirmativo em contextos afrodiáspóricos na animação seriada brasileira.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2024. E-book. Disponível em: <https://www.editora.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1319&sid=3>. Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA BEZERRA, Fábio Alexandre; DE SOUSA OLIVEIRA, Tammara Thaís. Análise crítica do discurso multimodal de representações de professores/as em capas de revistas nacionais.

Revista X, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 742-772, june 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79499>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7letras, 2009b. p. 12-42.

WALSH, Catharine; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 24 jan. 2024.

REFERÊNCIAS DE VÍDEOS

NANA & NILO. **Canal no YouTube.** Disponível em: <https://youtube.com/@nananilo9241?si=9dzFaxbHkdYA5QE7>. Acesso em: 29 set. 2024.